UNIVERSITETET I BERGEN
DET HUMANISTISKE FAKULTETET
*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium*

# Glede i norskfaget

**Mastergradsoppgåve i erfaringsbasert master i undervising med fordjuping i norsk**

**NORMAU650**

*Forfattar:* Eivind Ødegård
*Rettleiar:* Ragnhild Lie Anderson

Våren 2026

**Samandrag**

Dette er ei erfaringsbasert masteroppgåve som undersøkjer kvar gleda i norskfaget er, og kva rolle ho spelar. Oppgåva tek føre seg eit undervisingstilbod for minoritetsspråkleg ungdom som førebur seg til vidaregåande skule. Såleis er forskingsspørsmåla *kva norskfaglege aktivetar skaper glede i eit minoritetsspråkleg klasserom?* og *kvifor skaper desse aktivitetane glede?*

Oppgåva plasserer seg i det konstruktivistiske og postpositiviske vitskapsparadigmet. Forskinga skjer etter konstruktivistisk databasert teoriutvikling og dermed ein kvalitativ metodetradisjon. For å stette krava til forskingskvalitet som gjeld for kvalitativ forsking, er oppgåva etter måten ordrik og gjer grundig greie for omstende rundt forskinga. Teorien er henta mest frå filosofi og psykologi, og tek til med Aristoteles og eudaimonia. Eg presenterer andre ulike syn på glede, til dømes hedonisme, flyt, sanseopplevingar, verdiskapande utdanning (Soka-skulane), sjølvbestemming og positiv psykologi. Viktige skribentar er Seligman, Bjørneboe, Noddings, Ikeda og Deci og Ryan.

Metodekapittelet tek opp ei mengd problem knytte til forskingsetikk, validitet, reliabilitet og forskingskvalitet innan kvantitativ og kvalitativ metode, og kjem fram til eit metodeval der forskingsspørsmåla blir undersøkte ved hjelp av eit spørjeskjema med både kvalitativt og kvantitativt innhald, delt ut i 11 undervisingsøkter med 133 skjema i alt. I analysekapittelet presenterer eg deretter kvantitative data med median og kvartilar i boks- og punktplott, og eg utfører ein tematisk analyse på dei kvalitative opplysingane.

Funna er at læringsaktivitetane har lite å seia, men arbeidsmåtane og relasjonane mellom personane i klasserommet meir. Medianverdien for glede er *litt glad* gjennom alle øktene. Størst er gleda når elevane opplever at dei får hjelp, når dei får arbeide variert og på ein måte dei likar, når dei føler noko, når dei lærer noko nytt, og når dei har sterke sanseopplevingar og flyt.

Eg rår til å forske meir på glede. Skulen burde òg arbeide med å lære elevar å finne glede i livet sitt. Det er ein grunnleggjande livsdugleik og beinveges til nytte.

**Abstract**

This master's thesis aims to investigate happiness and joy in Norwegian lessons in a class for immigrant and refugee youths preparing for Norwegian upper secondary level education. The research questions are *what Norwegian-language learning activities provide joy in a minority language classroom?*, and *why are these activities joyful?* The study is placed within a constructivistic and post-positivistic scientific paradigm and is conducted according to a constructivistic grounded theory methodology. As such, the study commences with collecting data using an anonymous form, which is handed out to students in 11 different Norwegian lessons, totalling 133 completed forms. The form contains a quantitative question, *how happy were you in this lesson?*, where the five Likert scale alternatives range from 'not happy' through 'neither' to 'very happy'. The qualitative question, *why?*, is answered free-form.

As a vantage point from which to build theory, the literature review covers Aristotelian perspectives on happiness (eudaimonia) in addition to later writers, among them Deci and Ryan, Bjørneboe, Seligman, Ikeda, and Noddings. Subjective well-being, flow, value-creating (Soka) education and the joys of being a teacher are discussed, as are e.g. self-determination, peak experience, aesthetic joy and positive psychology.

The methodology chapter discusses numerous problems regarding validity, reliability, and research ethics, as well as reaching a method of analysis. The forms are then analysed using a combination of quantitative methods, employing median and quartiles presented in box plots in addition to raw data presented in dot plots; and qualitative methods, to wit, thematic analysis.

The findings indicate that learning activities are far less crucial to happiness than are didactic choices and interpersonal relationships. The median across all lessons is 'somewhat happy', with increased happiness centred around the themes *getting help*, *working in ways I like*, *learning something new*, *emotions* and *sensory experiences*, including *flow*. The implications include the need for further research and the many advantages of emphasising joy in the classroom, including the justification for learning how to be happy as a basic life skill.

## Lay summary

Dear reader,

I am a Norwegian teacher. My students are immigrant and refugee youths, and my class is meant to prepare them for Norwegian upper secondary school. It is difficult, as you can imagine. To get through upper secondary school, my students need to learn a lot in a short time. I have always thought that being happy and feeling joy in class makes you learn better. I wanted to find out if anything we do in the Norwegian lessons can make students feel happy, and why that is.

To find answers to these questions, I asked my students to fill out a form where they stated how happy they were, ranging from 'not happy' through 'neither' to 'very happy'. I also asked them to write why they felt that way. I did this in 11 different lessons, and the students filled out 133 forms in total. After that, I looked closely at the forms to see what made the students happy. I also read many books and articles to see what others have written about what happiness is and what makes us happy. There are many things that make people happy, for example doing something good for others, listening to music or a story, or working with something you are good at.

I found out that my students are normally quite happy, and it doesn't matter much *what* we do in the Norwegian lessons. *How* we do it is much more important. The students are happy when they get the help they need, when they do something special that isn't just a normal lesson, and when they can work in a way they like. Some like to work together, others like to work alone, and everybody likes to not just do one thing. They are also happy when they hear a new story and learn new words, and when there is a friendly mood in the classroom. Finally, they are happy when they do something they're really into, like music and drawing.

After working with this, I think our world would be better if students learned in school how to find happiness.

Thank you for reading! I wish you all the best in your life.

## ملخص عن اللغة (Samandrag på arabisk)

أعزائي القرّاء،

أنا معلّم لغة نرويجية. طلابي هم من الشباب المهاجرين واللاجئين، وفي صفّي يجب أن يكونوا مستعدين للالتحاق بالمدرسة الثانوية في النرويج. ويُعدّ ذلك أمرًا صعبًا، لأنهم بحاجة إلى إتقان قدر كبير من اللغة النرويجية ليتمكنوا من النجاح في المرحلة الثانوية. لذلك يتعين عليهم التعلّم بسرعة وبشكل مكثّف. وقد كنت أؤمن دائمًا بأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يشعرون بالسعادة والأمان داخل الصف. ولذلك أردت أن أستكشف ما إذا كان ما أقوم به في دروس اللغة النرويجية يمكن أن يجعل الطلاب سعداء، ولماذا يحدث ذلك.

وللعثور على إجابات لهذه الأسئلة، طلبت من طلابي تعبئة استبيان يقيّمون فيه مدى سعادتهم، من «غير سعداء» مرورًا بـ «لا هذا ولا ذاك» وصولًا إلى «سعداء جدًا». كما سألتهم عن الأسباب. وقد تم ذلك خلال 11 حصة دراسية، حيث قام الطلاب بملء 133 استبيانًا في المجموع. بعد ذلك، قمت بتحليل الإجابات بعناية لمعرفة أسباب شعور الطلاب بالسعادة. كما قرأت العديد من الكتب والمقالات التي تناولت مفهوم السعادة وما الذي يجعل الإنسان سعيدًا. وتوجد آراء متعددة حول هذا الموضوع؛ فبعضهم يرى أن الإنسان يشعر بالسعادة عندما يقوم بشيء، خاصة من أجل الآخرين، بينما يرى آخرون أن السعادة تتحقق من خلال خوض تجارب قوية، أو العمل في مجال يتقنه الفرد.

وقد توصلت إلى أن طلابي في الغالب يشعرون بالسعادة، وأن الأهم ليس ما ندرسه في حصة اللغة النرويجية، بل الكيفية التي نعمل بها. يشعر الطلاب بالسعادة عندما يحصلون على الدعم، وعندما يقومون بأنشطة مميزة تختلف عن الحصص التقليدية، وعندما يعملون بطرق متنوعة تناسبهم، وعندما يستمعون إلى قصة جيدة ويتعلمون شيئًا جديدًا. كما يشعرون بالسعادة عندما تسود علاقات جيدة بينهم وبين زملائهم ومعلمهم داخل الصف، أي عندما تكون الأجواء إيجابية. وفي النهاية، يشعرون بسعادة أكبر عندما يمارسون أنشطة يحبونها كثيرًا، مثل الموسيقى والرسم.

وبعد هذا العمل، أرى أن على المدارس أن تولي اهتمامًا أكبر لكيفية مساعدة الطلاب على إيجاد السعادة في حياتهم.

شكرًا لقراءتكم، وأتمنى لكم كل الخير في حياتكم..

## خلاصه به زبان دری (Samandrag på dari)

خواننده محترم،

من یک استاد نروژی هستم. شاگردان من نوجوانان هستند که مهاجر و پناهنده هستند، و در صنف من باید برای رفتن به لیسه آماده شوند. این کار آسان نیست، چون برای موفق شدن در لیسه باید نروژی را خوب بلد باشند. به همین دلیل باید خیلی چیزها را سریع یاد بگیرند. من همیشه فکر کرده ام که شاگردان وقتی در صنف احساس خوشحالی و امن کنند، بهتر یاد می گیرند. به همین خاطر خواستم بدانم آیا بعضی از کارهایی که ما در مضمون نروژی انجام می دهیم می تواند آن ها را خوشحال بسازد، چرا چنین می شود؟

برای پیدا کردن جواب این سوال ها، از شاگردانم خواستم یک فورم را پر کنند که در آن میزان خوشحالی خود را مشخص کنند؛ از «هیچ خوشحال نیستم "تا «نه این نه آن» و تا« خیلی خوشحال هستم». همچنان پرسیدم چرا. این کار را در ۱۱ صنف مختلف مضمون نروژی انجام دادم و در مجموع ۱۳۳ فورم از طرف شاگردان خانه پوری شد. بعد از آن، جواب ها را دقیق بررسی کردم تا بفهمم چرا شاگردان خوشحال می شوند. همچنان کتاب ها و مقاله های زیادی درباره این که خوشحالی چیست و چه چیزی انسان را خوشحال می کند خواندم. در این مورد نظریاتی مختلف وجود دارد. بسیاری فکر می کنند که انسان وقتی خوشحال می شود که کاری را انجام بدهی، به خصوص برای دیگران. بعضی دیگر فکر می‌کنند خوشحالی از تجربه های قوی یا کار کردن در چیزی که در آن مهارت دارند به دست می آید.

من فهمیدم که شاگردانم به طور عموم خوشحال هستند و این که موضوع درس نروژی خیلی مهم نیست. چیزی که مهم تر است، طرز کار ما در صنف است. شاگردان وقتی خوشحال می شوند که کمک دریافت کنند، وقتی کاری متفاوت از درس عادی انجام دهند، وقتی به شکل‌های متنوع و مورد علاقه خود کار کنند، و وقتی قصه خوب بشنوند و چیزهای جدید یاد بگیرند. همچنان وقتی با همدیگر و با معلم رابطه خوب داشته باشند و فضای صنف خوب و مثبت باشد، خوشحال می‌شوند. در آخر، وقتی کاری را انجام دهند که واقعا دوست دارند، مانند موسیقی و نقاشی، خوشحال می‌شوند.

بعد از این کار، من فکر می‌کنم مکاتب باید بیشتر روی این کار کنند که چگونه شاگردان بتوانند در زندگی خود خوشحالی پیدا کنند.

از اینکه این متن را خواندید تشکر می‌کنم. برای شما در زندگی بهترین آرزوها را دارم.

## په پښتو ژبه لنډیز (Samandrag på pasjto)

ګرانه لوستونکیه،

زه د ناروجي ژبې یو ښوونکې یم. زما زده کوونکي هغه ځوانان دي چې د راستنیدلو او کډوالۍ مخینه لري او زما په ټولګي کې باید د نارویجی ښوونځي لیسې دوري ته چمتوالۍ ونیسي. دا یو ګران کار دی ځکه چې دوی باید په لیسه کې په ډیري ناروجي ژبې پوه شي. د همدې له کبله باید چې په لږ وخت کې ډیر څه زده کړي. زه تل په دې اند یم چې یو انسان په هغه صورت کې ښه زده کړه کولای شي چې د امن او هوساینې احساس وکړي. د همدې لپاره ما وغوښتل چې وموم چې ایا څه ناڅه کارونه چې مور د ناروجی ژبې په لوستونو کې کوو، آیا کولای شي چې خوښۍ منځ ته راوړي، او ولې.

ددې پوښتنو د ځوابونو لپاره ما له خپلو زده کوونکو وغښتل چې یوه پوښتنپاڼه ډکه کړي او دې خپلې خوښۍ کچه په نښه کړي، له «ناخوښ» نه تر «لږ خوشحال» او تر «ډیر خوښ» پورې او ولې. دا کار ما په ۱۱ بیلابیلو نارویجی درشي ساعتونو کې ترسره کړ او په ټوله کې ۱۳۳ زده کوونکو دا پوښتنپاڼه ډکه کړه. او وروسته له هغې ما د زده کوونکو ټول ځوابونه په په ژوره توګه وڅیړل چې پوه شم کوم شیان د زده کوونکو د خوښۍ سبب ګرځي. ددې هر څه سره سره ما نور ډیر کتابونه او مقالې چې د انسان د خوښۍ(خوشحالۍ) لامل ګرځي هم ولوستل. په دې هکله بیلابیل لیدلوري وجود لري. ډیرئ خلک په دې باور دي چې انسان د بل چا د پاره د یو کار له کولو څخه په ځانګړې ډول خوښیږي. نور خلک په دې باور دي چې خوښۍ (خوشحالۍ) له ځواکمنو او ژورو تجربو یا هم له د هغو کارونو له کولو څخه چې یو انسان په کښې مهارت لري لاس ته راځي.

زه دې پایلې ته ورسیدم چې ډیرئ وخت زما زده کوونکي خوښ(خوشحال) وي، او د دوی لپاره دا اړینه نه ده چې په کومه موضوع موژ په نارویجي ژبه کې کار کوو. له ټولو اړینه(مهمه) داده چې په کوم ډول مور کار کوو. زده کوونکي د خوښۍ احساس کوي کله چې دوی ته مرسته ورسیږي، او کله چې دوی یو ځانګړی کار کویی چې یوازې یو عادي نارویجي ساعت نه وي، او کله چې په بیلابیله توګه او د دوی په خوښه هغوی یوه دنده (کار ) سرته رسوي او کله چې دوی یو ښه داستان یا کوم نوی څیز زده کوي. دوی همدارنګه خوښ وي کله چې یو له بل سره او له ښوونکي سره په ټولګي کې ښه احساس ولري یعنی دا چې په ټولګي کې یوه ښه فضا وي. په پای کې زده کوونکي هغه وخت هم خوښ او خوشهال وي کله چې دوی هغه کارونه کوي چې ورسره ډیره مینه لري لکه موسیقي او رسامي.

وروسته له دې چې ما پر دې اړه کار وکړ، ما دا ومومدل چې ښوونځي باید ډیر په هغه څه کار وکړي چې زده کوونکي څنګه کولای شي په خپل ژوند کې خوشۍ او خوشحالي پیدا کړي

ددې لپاره چې تاسو دا متن ولوست، مننه‌وئ یم! ستاسو لپاره په ژوند کې سوکالي او نیکمرغۍ غواړم.

په پښتو ژبه ژباړل شوی د شایسته احمدزی له خوا

## Streszczenie (Samandrag på polsk)

Drogi czytelniku,

Jestem nauczycielem języka norweskiego. Moi uczniowie to młodzież będąca imigrantami i uchodźcami, a w mojej klasie mają się przygotować do norweskiej szkoły średniej. Jest to trudne, ponieważ muszą umieć dużo norweskiego, żeby poradzić sobie w szkole średniej. Muszą uczyć się dużo i szybko. Zawsze myślałem, że uczysz się lepiej, gdy jesteś szczęśliwy i czujesz się bezpiecznie w klasie. Dlatego chciałem dowiedzieć się, czy coś z tego, co robimy na lekcjach norweskiego, może sprawić, że będziesz zadowolony, oraz dlaczego tak się dzieje.

Aby znaleźć odpowiedzi na te pytania, poprosiłem moich uczniów o wypełnienie formularza, w którym odpowiedzieli, jak bardzo byli zadowoleni: od "niezadowolony", przez "ani tak, ani nie", do "bardzo zadowolony". Zapytałem również, dlaczego. Zrobiłem to podczas 11 różnych lekcji języka norweskiego, a uczniowie wypełnili łącznie 133 ankiety. Potem dokładnie przyjrzałem się ich odpowiedziom, aby dowiedzieć się, dlaczego uczniowie są szczęśliwi. Przeczytałem też wiele książek i artykułów o tym, czym jest radość i co sprawia, że jesteśmy szczęśliwi. Istnieje wiele różnych poglądów na ten temat. Wielu uważa, że stajesz się szczęśliwy, robiąc coś, szczególnie dla innych. Inni uważają, że szczęście wynika z przeżywania czegoś intensywnego albo z pracy nad czymś, w czym jesteś dobry.

Odkryłem, że moi uczniowie są zazwyczaj szczęśliwi i nie jest to tak ważne, nad czym pracujemy na lekcjach języka norweskiego. Dużo ważniejsze jest to, w jaki sposób pracujemy. Uczniowie są szczęśliwi, kiedy otrzymują pomoc, gdy robią coś wyjątkowego, co nie jest tylko zwykłą lekcją norweskiwgo, gdy mogą pracować w różnorodny sposób i w taki, jaki lubią, oraz gdy słuchają dobrej historii i uczą się czegoś nowego. Są też szczęśliwi, gdy dobrze czują się razem ze sobą i z nauczycielem w klasie, czyli gdy panuje dobra atmosfera. Na koniec są szczęśliwi, gdy robią coś, co naprawdę bardzo lubią, na przykład muzykę i rysowanie.

Po tym, jak pracowałem nad tym tematem, uważam, że szkoły powinny zajmować się tym, jak uczniowie mogą znaleźć radość w życiu.

Dziękuję za przeczytanie tego. Życzę ci wszystkiego dobrego w życiu.

## Muhtasari (Samandrag på swahili)

Wasomaji wapenzi,

Mimi ni mwalimu wa liga ya ki norvegien. Wanafunzi wangu ni vijana wahamuaji na wakimbizi, na mu darasa (classe) langu watakuwa tayari kuanza shule la secondari. Ni vigumu, kwasababu wanahitaji kujuwa vizuri luga iliwaweze ma kufaulu shule la secondari. Wanatakiwa kujifunza mingi na haraka. Ninakuwa nikiwaza kama kijufunza vizuri niwakati una amani unajisikia vizuri darasani (mu masomo). Ndio maana nataka kujuwa kupitia bile tunajigunza kwa muda wa luga ya ki norvegien, inakupa furaha na ni juyanini inakupa iyi furaha.

Kwa kupata jibu kwa izi maulizo/ maswali, niliomba wanafunzi wangu kujaza schema ambapo wanajibu kwa koasi gani ya furaha walikuwa nayo, kwa «hakuna furaha» kuenda «furaha kidogo» mpaka «furaha sana». Niliuliza pia kwa kwa sababu gani. Nimefanya hivo kwa saa kumi na moya (11) ya luga ya ki norvegien, na wanafunzi walijaza 133 schema kwa yote. Kisha nika angalia kwa makini yale majibu yao ili nijuwe kwanini wanafunzi walifurahi. Nilisoma pia vitabu vyingi/ bitabu bya mingi na ma gazeti (articles) ju ya furaha ni nini na nini inatupatia furaha. Kuna mawazo tofauti ju ya ile. Watu wengi wanazani kukuwa na furaha ni kwa kufanya kitu kwa watu wengine. Na wengine wana zani kama kupata furaha ukipitia kitu kizito, wala kutumika kazi unayo iweza.

Nime gundua kama wanafunzi wangu wanaangalia sana furaha, lakini hawaone maana ya vyenye tunasoma wakati wa luga ya ki norvegien. Niya maana sana gisi gani tunatumika. Wanafunzi wanafurahi wakati wanapata musaada, wakati wanafanya vingine ila siyo tu wakati wa kusoma luga, wakati wanapata kutumika na bitu tofauti namna wanapenda, na wakati wanasikiliza historia nziri/ya bien na wanajifungu bya mupya. Wanakuwa na furaha wakati wako vizuri pamoja pia na mwalimu mu masomo, pia wakati kuna kuwa climat nzuri mu masomo. Kwa mwisho wanakuwa na furaha wakati wanafanya bitu byenye banapenda sana, sawa vile music na kuchapa.

Baada ya mimi kutumika na ibi, ningependa masomo ingeli tumika na nakufikiria namna gani wanafunzi watapata furaha mu maisha yabo.

Aksante kwa kusoma haya! Nakutakia bitu bizuri mu maisha yako.

## መጠቃለሊ (Samandrag på tigrinja)


ክቡራት ኣንበብቲ፡

ኣነ መምህር ቋንቋ ኖርወይ እየ። ተምሃሮይ ስደተኛታትን ተመዛበልትን መንእሰያት ኮይኖም፡ እቲ ክፍሊ ድማ ነቶም ተምሃሮ ንላዕለዋይ ብርኪ ቤት ትምህርቲ ኖርወይ ንምድላው ዝዓለመ እዩ። ከምቲ ዝግመት እቲ ዕማም ኣዝዩ በዳሂ እዩ። ተምሃሮይ ኣብ ላዕለዋይ ብርኪ ቤት ትምህርቲ ንምዕዋት፡ ኣብ ሓጺር እዋን ብዙሕ ክመሃሩ ይጥለቡ። ኣብ ውሽጢ ክፍሊ ሕጉስ ምኽንን ናይ ሓጎስ ስሚዒት ምህላውን ንትምህርቲ ዝያዳ ውጽኢታዊ ከም ዝገብሮ ኩሉ ግዜ እኣምን እየ። ስለዚ፡ ኣብ ክፍሊ ቋንቋ ኖርወይ ካብ እንገብሮም ንጥፈታት ንተምሃሮ ሕጉሳት ክገብሮም ዝኽእል እንታይ ከም ዘሎን ምስኡ ተኣሳሲሩ ዘሎ ምኽንያታትን ክምርምር እደሊ።

ነዞም ሕቶታት እዚኣቶም መልሲ ንምርካብ፡ ተምሃሮይ ክሳብ ክንደይ ሕጉሳት ከም ዝነበሩ ዝገልጽ ቅጥዒ ንክመልኡ ሓቲተዮም። እቲ ምርጫታት ድማ ካብ «ሕጉስ ኣይኮንኩን» ክሳብ «ማእከላይ» ከምኡ'ውን «ኣዝየ ሕጉስ እየ» ዝብል ነይሩ። ብተወሳኺ ስለምንታይ ከምኡ ከም ዝተሰምዖም ንክጽሕፉ ሓቲተዮም። ነዚ ድማ ኣብ 11 ዝተፈላለዩ ክፍለ-ትምህርትታት ዝገበርክዎ ኮይኑ፡ እቶም ተምሃሮ ብጠቕላላ 133 ቅጥዕታት መሊኦም። ድሕሪኡ፡ ነቶም ተምሃሮ ሕጉሳት ዝገበሮም እንታይ ምኽኑ ንምፍላጥ ነቶም ቅጥዕታት ብጥንቃቐ መርሚረዮም። ብዘይካ እዚ፡ ብዛዕባ ትርጉም ሓጎስን ንሰባት ሕጉሳት ዝገብሩ ነገራትን ካልኦት እንታይ ከም ዝጸሓፉ ንምርዳእ፡ ብዙሓት መጻሕፍትን ዓንቀጻትን ኣንቢበ እየ። ንሰባት ሕጉሳት ዝገብሩ ብዙሓት ነገራት ኣለዉ፤ ንኣብነት ንካልኦት ሰባት ጽቡቕ ነገር ምግባር፡ ሙዚቃ ወይ ዛንታ ምስማዕ፡ ወይ ድማ ኣብቲ ዝግባእካን ትክእሎን ስራሕ ምውፋር ገለ ካብኣቶም እዮም።

ተምሃሮይ መብዛሕትኡ ግዜ ሕጉሳት ምኽኖምን፡ ኣብ ናይ ኖርወይ ትምህርቲ እንታይ ንገብር ዘይኮነስ፡ ከመይ ጌርና ንገብሮ ዝያዳ ኣገዳሲ ምኽኑ ተገንዚበ። ተምሃሮ፡ ዘድልዮም ሓገዝ ክረኽቡ ከለዉ፡ ካብቲ ልሙድ ትምህርቲ ወጻኢ ፍሉይ ዝበለ ንጥፈታት ክሰርሑ ከለዉን፡ ብዝፈትውዎ ኣገባብ ክሰርሑ ምስ ዝፍቀደሎምን ሕጉሳት እዮም። ገሊኦም ብሓባር ክሰርሑ ይመርጹ፡ ገሊኦም ድማ በይኖም ክሰርሑ ይደልዩ፤ ኩሎም ግን ለውጥን ፍልልይን ዘለዎም ኣገባባት ይፈትዉ። ሓድሽ ዛንታ ክሰምዑን ሓደስቲ ቃላት ክመሃሩ ከለዉን፡ ከምኡ'ውን ኣብቲ ክፍሊ ምቁርን ዝቀረበን ሃዋሁ ምስ ዝህሉ ባህ ይብሎም። ኣብ መወዳእታ፡ ከም ሙዚቃን ስእልን ዝኣመሰሉ ኣዝዮም ዝፈትውዎም ነገራት ክገብሩ ከለዉ ኣዝዮም ሕጉሳት እዮም።

ነዚ ስራሕ እዚ ካብ ምስራሕ ዝተዓዘብክዎ ነገር እንተሃለወ፡ ተምሃሮ ከመይ ገይሮም ሓጎስ ከም ዝረኽቡ ኣብ ቤት ትምህርቲ እንተ ዝመሃሩ፡ ዓለምና ዝያዳ ዝሓሸት ክትከውን ከም እትኽእል እዩ።

ስለ ዘንበብኩም የቐንየለይ! ኣብ ኩሉ ምንቅስቓስ ህይወትኩም ድማ ዕዉትን ሰናይን ግዜ ክኾነልኩም እምነ።

## доцца чулацам (Samandrag på tsjetsjensk)

Хьоме ешархо,

Со Норвегин хьехархо ю. Сан дешархой иммигрантийн а, мухІажарийн а кегийрхой бу, ткъа сан класс лерина ю дешархой Норвегин лакхарчу юккъерчу школе кечбан. Хьуна ма-моттара атта дац иза. Лакхарчу юккъерчу школехула чекхдовла сан дешархоша йоццачу хенахь дуккха а хІума Іамо деза. Суна даима а хетара, урокехь ирсе хиларо, самукъадаларо дика Іамадо. Суна хаа лаьара, вай норвегин урокашкахь лелочу цхьана а хІумано дешархошна ирсе синхаам бан йиш юй, иза хІунда ду.

Цу хаттаршна жоьпаш лаха, ас дешархошка дехар дира, шаьш мел ирсе ду аьлла, «ирсе дац» тІера «дІакъаста йиш йоцуш» тІе кхаччалц «чІогІа ирсе ду» тІекхаччалц йолу форма юза аьлла. Иштта ас дехар дира цаьрга, шайна иштта хІунда хета аьлла, язде аьлла. Иза ас тайп-тайпанчу 11 урокехь дира, дешархоша ерриге а 133 анкета юьзира. Цул тІаьхьа, дешархошна хазахетар хІун ду хьажа, дика хьаьжира со форманашка. Иштта дуккха а книгаш, статьяш йоьшу ас, кхечара хІун яздина хьажа, ирс хІун ду, вай ирсе деш дерг хІун ду хьажа. Дукха хІуманаш ду адамашна ирсе деш, масала, нахана дика хІума дар, мукъаме я дийцаре ладогІар, я хьайга дика долучу хІуманца болх бар.

Суна хиира, сан дешархой низамехь, дика ирсе бу норвегин урокашкахь вай хІун леладо башха башхалла яц. Вай иза муха до дуккха а мехала ду. Дешархой ирсе хуьлу шайна оьшуш долу гІо кхаьчча, еккъа цхьа урок бен йоцуш, шатайпа хІума дича, шайна товш долчу кепара болх бан аьтто баьлча. Цхьаболчарна цхьаьна болх бан товш ду, вукхара ша цхьаъ болх бан товш ду, массарна а товш ду цхьаъ бен ца деш Іар. Иштта, керла дийцар хезча а, керла дешнаш девзича а, классехь доттагІаллин дог-ойла хІоьттича а самукъадаьлла хуьлу уьш. Эххар а, шаьш баккъалла а дог лозуш долу хІума дича, мукъамаш а, суртдиллар а санна, ирсе хуьлу уьш.

Цу тІехь болх бинчул тІаьхьа, дешархошна школехь ирсе лаха Іамийча, вайн дуьне дика хир дара аьлла хета суна.

Баркалла хьуна ешарна! Хьан дахараьхь уггаре а диканиг хуьлийла!

## Анотація (Samandrag på ukrainsk)

Шановний читачу,

Я викладач норвезької мови. Мої учні — це підлітки-іммігранти та біженці, а мій курс покликаний підготувати їх до навчання в норвезькій старшій школі. Як ви можете собі уявити, це непросто. Щоб успішно закінчити старшу школу, моїм учням потрібно за короткий час засвоїти великий обсяг знань. Я завжди вважав, що щастя та радість на уроках покращують процес навчання. Тому я хотів з'ясувати, чи є щось на наших уроках норвезької мови, що може зробити учнів щасливими, і чому саме це.

Щоб знайти відповіді на ці запитання, я попросив своїх учнів заповнити анкету, де вони вказували, наскільки вони щасливі, обираючи варіанти від «не щасливий» через «нейтрально» до «дуже щасливий». Я також попросив їх написати, чому вони так почуваються. Таке опитування було проведено на 11 різних уроках, тож загалом учні заповнили 133 анкети. Після цього я уважно переглянув їх, щоб зрозуміти, що саме робить учнів щасливими. Крім того, я прочитав багато книг і статей, щоб дізнатися, що інші пишуть про щастя та про те, що робить нас щасливими. Існує багато речей, які роблять людей щасливими, наприклад, добрі вчинки, прослуховування музики чи розповідей або робота з тим, що добре виходить.

Я дізнався, що мої учні зазвичай досить щасливі, і те, що ми робимо на уроках норвезької мови, не має для них великого значення. Набагато важливіше те, як ми це робимо. Учні щасливі, коли отримують необхідну допомогу, коли роблять щось особливе, що виходить за межі звичайного уроку, і коли можуть працювати так, як їм подобається. Декому подобається працювати в групі, іншим — самостійно та всім подобається не обмежуватися лише одним видом діяльності. Вони також радіють, коли чують нову історію та вивчають нові слова, а також коли в класі панує дружня атмосфера. Зрештою, вони радіють, коли займаються тим, що їм справді до вподоби, наприклад, музикою та малюванням.

На основі проведеної роботи я можу зробити висновок, що наш світ був би кращим, якби учні в школі вчилися знаходити щастя.

Дякую за увагу! Бажаю вам усього найкращого.

## Føreord

Eg har gledd meg til å skrive dette føreordet, for eg har noko viktig å seia: Takk.

Eg er heldig. Eg har kunna skrive denne oppgåva under dei beste føresetnader verda har å by på. Eg har hatt akkurat den rettleiaren eg trong i Ragnhild Lie Anderson, som heldt meg nett passe mykje i øyro. Tolmodig og raust gav ho innspel av høg kvalitet heile vegen, og uteljande mistak har ho rydda opp i. Attverande manglar er berre min feil. Eg har hatt den beste familien, som i heile skriveperioden måtte tola ein fråverande murv som sat i sofakroken med datamaskina på fanget. Eg ottast dette ikkje skil seg nemnande frå slik eg er elles, diverre. Eg har hatt snille elevar, som både svara på det eg spurde om og gjorde arbeidsdagen min til ei glede. Eg har hatt gode kollegaer som gav tips og høyrde på mykje masterprat. Eg har kunna gjera alt dette i eit godt samfunn, med gratis og framifrå utdanning i eit land som heng saman.

Så har eg fått god hjelp frå flinke folk som har omsett samandraget til dei fleste språka i klasserommet: Tetiana Romanenko (ukrainsk), Razaz Yaqoub Ishaq (arabisk), Alpha Barabura (swahili), Seda Khamurzayeva (tsjetsjensk), Maja Wiktoria Kica (polsk), Aklilu Dessalegn (tigrinja) og ikkje minst Ahmadzai-familien; Shaista, Salar og Hayeda, som omsette til dei afghanske språka pasjto og dari.

Eg er takksam for alt i hop. Hjartans takk til dykk alle! No gler eg meg til det som kjem etter oppgåveskrivinga. Det er så mange gleder som ventar. Alt godt.

Eivind Ødegård
13. mai 2026

# Innhald


**1 Innleiing** **1**

1.1 Bakgrunn . . . . . 2

1.1.1 Kvar er me? Om skuleslaget . . . . . 2

1.1.2 Kven er elevane? . . . . . 3

1.2 Kvifor forske på glede? . . . . . 5

1.2.1 Glede i styringsdokumenta . . . . . 6

1.2.2 Hol i forskinga . . . . . 9

1.2.3 Yrkesmedvit og profesjonsetikk . . . . . 10

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål . . . . . 12

1.3.1 Om nærskylde ord . . . . . 13

1.4 Struktur i oppgåva . . . . . 13

**2 Teori** **15**

2.1 Framgangsmåte for litteraturgjennomgangen . . . . . 16

2.2 Litteraturgjennomgang . . . . . 17

2.2.1 Kva er glede? Aristoteles . . . . . 17

2.2.2 Andre syn på lukke . . . . . 21

2.2.3 Sjølvbestemmingsteorien . . . . . 24

2.2.4 Gjennom ei anna linse . . . . . 28

2.2.5 Gleda ved å vera lærar . . . . . 30

2.2.6 Soka-skulane . . . . . 31

2.2.7 Dei mjuke faga . . . . . 34

2.3 Avgrensing og forankring . . . . . 35

2.3.1 Glede i norsktimane . . . . . 36

2.3.2 Glede i det minoritetsspråklege klasserommet . . . . . 36

2.3.3 Mennesket er ein biokjemisk fabrikk . . . . . 37
2.4 Operasjonalisering . . . . . 38
2.4.1 Uklårleik . . . . . 38
2.4.2 Klårleik? . . . . . 39
2.5 Samandrag . . . . . 39

**3 Metode** **40**
3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode . . . . . 41
3.2 Ontologi og epistemologi . . . . . 42
3.2.1 Aksjonsforsking? . . . . . 45
3.3 Databasert teoriutvikling . . . . . 45
3.3.1 Framgangsmåte . . . . . 47
3.4 Datainnsamling . . . . . 48
3.4.1 Praktiske omsyn . . . . . 48
3.4.2 Utforming av spørjeskjemaet . . . . . 48
3.4.3 Hjelpemiddel til datainnsamlinga . . . . . 50
3.4.4 Utval . . . . . 51
3.5 Forskingsetikk . . . . . 52
3.5.1 Forskarfellesskapet . . . . . 53
3.5.2 Elevane . . . . . 54
3.5.3 Lærar eller forskar? . . . . . 57
3.5.4 Den upålitelege forskaren . . . . . 58
3.5.5 Forskingsformidling og nytte for deltakarane . . . . . 59
3.6 Validitet og reliabilitet . . . . . 60
3.6.1 Frå den kvantitative sida . . . . . 60
3.6.2 Frå den kvalitative sida . . . . . 62
3.6.3 Validitet og reliabilitet om att . . . . . 65
3.7 Analysemetodar . . . . . 66
3.8 Kvantitativ analyse . . . . . 66
3.8.1 Målingsproblemet . . . . . 67
3.8.2 Variablar . . . . . 67
3.8.3 Val av sentralmål . . . . . 68
3.8.4 Val av spreiingsmål . . . . . 70
3.8.5 Presentasjon . . . . . 72

3.9 Kvalitativ analyse . . . . . 74
3.9.1 Braun og Clarke: Tematisk analyse . . . . . 75
3.9.2 Koding av data . . . . . 77
3.10 Samla analyse og struktur . . . . . 78
3.11 Samandrag . . . . . 80

**4 Resultat og analyse** **81**
4.1 Samla kvantitativ analyse . . . . . 81
4.2 Den fyrste kvalitative analysen . . . . . 83
4.3 Fyrste undervisingsøkta, 22. januar 2025 . . . . . 85
4.3.1 Kvantitativ analyse . . . . . 85
4.3.2 Kvalitativ analyse . . . . . 85
4.3.3 Kva og kvifor? . . . . . 86
4.4 Andre økta, 30. januar 2025 . . . . . 86
4.4.1 Kvantitativ analyse . . . . . 86
4.4.2 Kvalitativ analyse . . . . . 87
4.4.3 Kva og kvifor? . . . . . 87
4.5 Tredje økta, 7. februar 2025 . . . . . 88
4.5.1 Kvantitativ analyse . . . . . 88
4.5.2 Kvalitativ analyse . . . . . 88
4.5.3 Kva og kvifor? . . . . . 89
4.6 Fjerde økta, 10. februar 2025 . . . . . 89
4.6.1 Kvantitativ analyse . . . . . 89
4.6.2 Kvalitativ analyse . . . . . 90
4.6.3 Kva og kvifor? . . . . . 90
4.7 Femte økta, 13. februar 2025 . . . . . 91
4.7.1 Kvantitativ analyse . . . . . 91
4.7.2 Kvalitativ analyse . . . . . 91
4.7.3 Kva og kvifor? . . . . . 92
4.8 Sjette økta, 10. mars 2025 . . . . . 92
4.8.1 Kvantitativ analyse . . . . . 92
4.8.2 Kvalitativ analyse . . . . . 93
4.8.3 Kva og kvifor? . . . . . 93
4.9 Sjuande økta, 14. mars 2025 . . . . . 94

4.9.1 Kvantitativ analyse . . . 94
4.9.2 Kvalitativ analyse . . . 94
4.9.3 Kva og kvifor? . . . 95
4.10 Åttande økta, 28. mars 2025 . . . 95
4.10.1 Kvantitativ analyse . . . 95
4.10.2 Kvalitativ analyse . . . 96
4.10.3 Kva og kvifor? . . . 96
4.11 Niande økta, 10. september 2025 . . . 97
4.11.1 Kvantitativ analyse . . . 97
4.11.2 Kvalitativ analyse . . . 97
4.11.3 Kva og kvifor? . . . 98
4.12 Tiande økta, 22. september 2025 . . . 99
4.12.1 Kvantitativ analyse . . . 99
4.12.2 Kvalitativ analyse . . . 99
4.12.3 Kva og kvifor? . . . 100
4.13 Ellevte økta, 26. september 2025 . . . 100
4.13.1 Kvantitativ analyse . . . 100
4.13.2 Kvalitativ analyse . . . 101
4.13.3 Kva og kvifor? . . . 102
4.14 Samla analyse . . . 102
4.14.1 Samla kvalitativ analyse . . . 102
4.14.2 Kva aktivitetar? . . . 103
4.15 Samandrag . . . 106

**5 Drøfting** **107**
5.1 Validitet og reliabilitet . . . 107
5.1.1 Kva skjedde? Ytre validitet i læringsaktivitetane . . . 108
5.1.2 Smil til kameraet. Indre validitet, truverd og ærlegdom . . . 109
5.2 Kva seier elevane før forskinga? . . . 110
5.3 Kva seier elevane i forskinga? . . . 111
5.3.1 Kan det negative vera positivt? . . . 111
5.3.2 Flyten . . . 112
5.3.3 Ørkenen ein fredags ettermiddag . . . 113
5.3.4 Hjelp meg, lærar . . . 113

5.3.5 E det nokke stemning her? . . . . . 114
5.3.6 Musikken, sansane og gleda . . . . . 115
5.4 Kva seier elevane ikkje? . . . . . 116
5.4.1 Fordi me ikkje kunne velje . . . . . 116
5.4.2 Det minoritetsspråklege klasserommet . . . . . 116
5.4.3 Kva med læringsaktivitetane? . . . . . 117

**6 Konklusjon** **118**
6.1 Verdien . . . . . 118
6.2 Svaret . . . . . 119
6.3 Innsiktene . . . . . 121
6.4 Tilrådingane . . . . . 121

**Kjelder** **123**

**Tillegg** **131**

**A Juridiske og tekniske opplysingar** **131**

**B Meir om skuleslaget og elevane** **133**

**C Infoskriv og samtykkeskjema** **135**

**D Spørjeskjema** **138**
D.1 Fyrste utgåva . . . . . 138
D.2 Andre utgåva . . . . . 140
D.3 Tredje utgåva . . . . . 142
D.4 Fjerde utgåva . . . . . 144

**E Materiell frå skuletimane** **146**
E.1 Døme på vekeplan . . . . . 146
E.2 Tankekart om glede, utgåve 1 . . . . . 149
E.3 Tankekart om glede, utgåve 2 . . . . . 150
E.4 Skrive- og teikneoppgåve om Gilgamesj . . . . . 150
E.5 Døme på vekeprøve . . . . . 152

E.6 Oppgåve om leddstilling . . . . . 154
E.7 Haikuar . . . . . 156

**F Logg frå skuletimane** **158**

# Figurar

2.1 Aristotelisk interiør frå Fretex på Gol . . . . . 18

3.1 Flytskjema for tematisk analyse . . . . . 79

4.1 Tankekart 1, tematisk analyse . . . . . 104
4.2 Tankekart 2, tematisk analyse . . . . . 105

A.1 Arbeidsverktøy i prosjektet . . . . . 132

E.1 Tankekart om glede, utgåve 1 . . . . . 149
E.2 Tankekart om glede, utgåve 2 . . . . . 150

# Kapittel 1

# Innleiing

E ER HER PÅ JORDA for å vera gode med einannan. Me sender borna våre på skulen. Med desse to tesane er grunnmuren for master-oppgåva lagd: Av di me skal vera gode, og av di borna våre er på skulen, fylgjer det at me skal vera gode med elevar. Det gode kjem til uttrykk når me er glade og trygge. Difor er ei av oppgåvene til ein lærar å skapa tryggleik og glede i klasserommet.

Eg forstår om lesaren steglar ved det førre avsnittet. Det kan verke både svulstig og kunstig. Likevel må eg byrje slik. Å vera lærar inneber å samhandle med menneske du står i ein maktposisjon overfor. Det lyt du ha heilt framme i hovudet, elles står du i fare for å gjera skade på elevane dine. Det strir imot ålmenn etikk, yrkesetikk, lov og forskrift, og kan ikkje skje. Dersom glede og tryggleik er uttrykk for det gode, kan dei vera ei fyrlykt for oss alle. For lærarar blir gleda då eit kompass å styre etter i det daglege, og ikkje eit flytande og uklårt prinsipp.

Som norsklærar er eg interessert i å omsetja prinsippet om godleik til handling i faget mitt, og difor tek denne masteroppgåva føre seg glede i norskopplæringa.

## 1.1 Bakgrunn

Dette er ei erfaringsbasert masteroppgåve i undervising og læring med fordjuping i norsk. Eg vil allereie no leggje vekt på ordet *erfaringsbasert*, fordi oppgåva er rotfesta i erfaring med undervising og læring i norsk. I dette tilfellet handlar det om opplæring for minoritetsspråkleg ungdom. Korleis ser dette arbeidet ut? Alle har røynsle med den obligatoriske grunnskulen, men langt færre veit korleis opplæringa for innvandrarar er bygd opp, og det er der denne oppgåva har sin heim. Å veta litt om skuleslaget og elevgruppa er viktig for å forstå resten av oppgåva. Ei rask innføring kjem her, og sidan skuleslaget er nokså lite omtala, har eg skrive ei lengre utgreiing om bakgrunnen for det i vedlegg B.

### 1.1.1 Kvar er me? Om skuleslaget

Arbeidsplassen min gjev opplæring til innvandrarar og etter to lovverk: Norsk- og samfunnsfagopplæring etter integreringsloven, og grunnskuleopplæring (seinare førebuande opplæring for vaksne) etter opplæringslova. Eg har arbeidd mest på eit opplæringstilbod som gjev førebuande eller grunnskuleopplæring til minoritetsspråkleg ungdom som treng slik opplæring (*Opplæringslova*, 2024, §18-2). Det er der eg vel å forske i dette prosjektet. Opplæringstilbodet har hatt mange namn sidan eg byrja, men har heile tida vore stasjonert på ein vidaregåande skule og gjeve opplæring i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Noverande namn på tilbodet er *GS*, forkorting for *grunnskule*. Elevane har fått karakterar og vorte trekte ut til eksamen. Dei fleste åra har eksamen vore etter vanlege grunnskuleordningar, men frå 2024-25 er han etter dei nye læreplanane som skal vera tilpassa vaksne elevar (sjå side 7). I tillegg til eksamensfaga har elevane hatt kroppsøving og utdanningsval, båe faga utan karakter. Undervisingstilbodet har alltid vore eit fulltidstilbod, der dei største faga har vore norsk med ti skuletimar i veka, og engelsk med seks timar. Grunnen til å plassere tilbodet på vidaregåande skule er å gje elevane høve til omgang med jamaldringar, og å koma inn i til dømes datasystem, ordens- og fråværsreglar og andre trekk ved å gå på norsk vidaregåande skule. Slik kan overgangen til vidaregåande skule bli lettare for elevgruppa, så ikkje alt nytt kjem på ein gong.

Det er grunn til å meine at tilbodet har vore ganske vellukka. Ikkje alle tidlegare elevar har greidd seg gjennom vidaregåande etter å ha gått gjennom opplæringstilbodet, men fleire har fullført på normert tid etter å ha vore gjennom denne grunnskuleopplæringa. Alle lærarar veit godt at eitt til to år er for kort tid til å både ta att eventuell tapt grunnskule frå heimlandet *og* lære norsk på eit høgt nok nivå til å meistre vidaregåande. Læring er modning, og det tek tid (sjå til dømes Bjørkvold, 1996, s. 157). Mange elevar startar på tilbodet med nokså lågt norsknivå, gjerne A1-nivå etter det felles europeiske rammeverket for språk (for forklaring om språknivå, sjå HK-dir, 2022). Sjølv elevar som pratar tilsynelatande godt norsk, på til dømes eit godt A2-nivå, kan meistre berre eit kvardagsleg ordtilfang, medan skulen krev ein meir akademisk språkbruk dei ikkje har hatt tid å lære. Jim Cummins kallar desse to språkvariantane BICS, *basic interpersonal communication skills*, og CALP, *cognitive academic language proficiency* (Lightbown og Spada, 2021, s. 57 og Cummins i Street og Hornberger, 2008, s. 71). Elevane burde hatt meir tid. Trass tidspresset og tidsmangelen er det ein stor fordel både for den vidaregåande skulen og elevane sjølve at dei har brukt denne ekstra tida før dei byrjar på vidaregåande, for tilbodet er valfritt. Dei fleste har juridisk rett til å byrje på vidaregåande utan å ta omvegen om GS, men kor lurt ville det vera? Difor plar eg seia at tilbodet er mykje betre enn ingenting.

### 1.1.2 Kven er elevane?

Kort fortalt er elevane

- minoritetsspråklege
- over opplæringspliktig alder, men under den såkalla vaksenretten, det vil seia mellom 16 og 24 år gamle ved inntak
- på ulikt språknivå, frå under A1 til om lag B1

Attåt dette kan elevane ha ulik skulebakgrunn frå heimlandet, alt frå nokre få års sporadisk grunnskule til fleire års vidaregåande skule. Vidare har dei ulik butid i

Noreg. Nokre, men ikkje alle, kjem innunder det opplæringslova (2024, §3-6 og 3-7) kallar kort butid, og har såleis fått særskilt norskopplæring eller innføringsopplæring i grunnskulen. Denne opplæringa er ulikt organisert. Av og til skjer den særskilde opplæringa inne i vanlege klasser, av og til i eigne grupper. Det kjem an på korleis kommunane tolkar hjelpeverbet som er brukt i §3-7, «kan». Å bli teken ut til særskilt norskopplæring er stundom ei blanda velsigning for elevane, fordi dei kan gå glipp av andre fag dei også treng, så som matematikk. Andre elevar har ikkje gått på norsk grunnskule i det heile, men kjem til GS-tilbodet beinveges frå introduksjonsordninga etter intergreringsloven kapittel 4 og 6 (2020).

Elevar i denne gruppa er ulike på same måten som alle andre elevar. Dei er individ. Når det gjeld klasseleiing og generelle pedagogiske val, er det nok ikkje store skilnader mellom å vera lærar på ein ungdomsskule og ei GS-klasse. Likevel er det ikkje til å koma ifrå at mykje av variasjonen i elevgruppa avheng av kva land elevane kjem frå. Sidan 2022 har naturleg nok ei stor gruppe vore ukrainarar. Dei har som regel ein nokså god skulebakgrunn, og dermed har dei generelt eit godt ordtilfang på morsmålet, inkludert «skulespråk» eller CALP-språk. Eg formulerer meg ganske omtrentleg fordi det openbert er store individuelle skilnader her, men poenget er at utdanningsbakgrunn kan ha mykje å seia for andrespråkstileigning (Lightbown & Spada, 2021, s. 34). Dersom du til dømes kjenner til matematiske eller naturfaglege omgrep på morsmålet, blir det lettare å kople denne kunnskapen til det same omgrepet på det nye språket du lærer, noko Anne Golden kallar å knyte kjende *referentar* til dei nye *symbola* som dei nye orda er (2020, s. 17). Det same kan gjelde elevar som har fleire fyrstespråk, eller som har lært eitt eller fleire andrespråk i tillegg til fyrstespråket. Slike språksituasjonar kan me finne i land som Afghanistan (pasjto/pakhto og dari), Kongo-Kinshasa (fransk, swahili, kikongo, tshiluba, lingala og fleire) eller Nord-Syria (arabisk og kurmanji).

Elevar med god utdannings- eller yrkesbakgrunn eller fleire funksjonelle språk kan altså ha ein ganske omfattande kognitiv eller omgrepsmessig bakgrunn å byggje på. Denne stoda er det Cummins formelt kallar *transfer* mellom språka:

«This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another.» (Cummins i Cummins & Hornberger, 2008, s. 68)

Cummins nemner kunnskap om fotosyntese som eit døme på at underliggjande kunnskap om eit omgrep kan overførast til det nye språket. Stikkordet her er *underliggjande*, som gjer at teorien om transfer har vorte samanlikna med eit isfjell (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 71, 88, 89): Det språket du er i stand til å produsere sjølv, er som den delen av eit isfjell som stikk over vatn. Under vassflata ligg den kunnskapen du har frå før, andre språk du kan, og det såkalla passive ordtilfanget. Denne underliggjande kunnskapen kan variere ganske mykje frå elev til elev, og påverkar kor lett det er å lære eit nytt språk.

Attåt skilnadene i språk- og utdanningsbakgrunn kjem kulturelle skilnader (sjå 2.3.2), vidt forskjellige erfaringsbakgrunnar og stundom traumatiske opplevingar frå krig og flukt. Eg handsamar ikkje det vidare her, fordi ei kvar klasse vil kunna ha elevar med tung bagasje, men dei nemnde faktorane er med på å bidra til eit mangfaldig klasserom.

For å oppsummere, er denne oppgåva røtt i arbeidsdagen til ein allmennlærar som er tilsett i ei kommunal vaksenopplæring, og som arbeider med eit opplæringstilbod innan grunnskule- og førebuande opplæring for minoritetsspråkleg ungdom. Opplæringstilbodet er friviljug, inneheld dei grunnleggjande grunnskulefaga, varar i opp til to år, og gjev standpunktkarakterar og eksamen. Elevane har ulike bakgrunnar som påverkar kva dei har rett til etter lovverket. Sjå elles vedlegg B for meir historikk kring skuleslaget.

## 1.2 Kvifor forske på glede?

Det er fleire grunnar til at eg vel å forske på glede; både organisatoriske, etiske og faglege. Under overskriftene 1.1.1 og 1.1.2 har eg gjort greie for korleis styringsdokumenta gjev rammer for organiseringa av opplæringstilbodet og for kva elevar som går der. Eg vil fylgje opp diskusjonen om styringsdokumenta ved å sjå på korleis dei handsamar temaet for denne oppgåva, og kva dekning dei gjev for å arbeide med glede i klasserommet. Ei klårgjering av dette er ein del av grunngjevinga for å skrive om glede.

### 1.2.1 Glede i styringsdokumenta

Ei av sidene med å vera lærar er å vera del av eit apparat som skal etterleva ei rad styringsdokument. Desse dokumenta er hierarkiske, og lovverket står øvst.

#### Lova

I skulen er det opplæringslova (2024) som er den høgste lovkjelda. Ho står over dei underliggjande forskriftene, som til dømes læreplanverket. Allereie i §1-3 i lova går det fram at glede er ein del av skulen:

> «Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.»

Modalverb er viktige i lovverk, og her er det sterkaste av dei i bruk – *skal*. Det er altså eit ufråvikeleg krav frå lovgjevaren. Paragrafen har overskrifta «Formålet med opplæringa». Dei fleste lover har innleiande paragrafar som gjeld føremålet eller grunngjevinga for lova, og her legg me merke til at glede, rett nok avgrensa med føreleddet *skapar-*, er eitt av føremåla med opplæringa. Dermed kan denne oppgåva finne ei tåg av ei rot i lovverket. Føremålsparagrafen blir utgreidd lenger ut i lovverket. Neste paragraf, §1-4, går vidare frå førre paragraf og gjeld mål og prinsipp for opplæringa:

> «Kongen gir forskrift om overordna mål og prinsipp for opplæringa. Departementet gir forskrift om læreplanar i fag.» (*Opplæringslova*, 2024)

Paragrafen seier spesifikt at sjølve lova ikkje handsamar mål og prinsipp for opplæringa eller innhald i dei ulike faga. I staden overfører lova dette myndet vidare til underliggjande dokument, ved at høvesvis Kongen (det vil seia Regjeringa) og departementet gjev forskrifter. Såleis er det vedteke to forskrifter. Den eine ber namnet «Overordna del - verdiar og prinsipp for grunnopplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dekkjer fyrste punktumet i paragrafen over. Det andre punktumet er dekt av dei gjeldande læreplanane for dei ulike faga. I tilfellet vårt heiter læreplanen «Læreplan i norsk for språklege minoritetar – førebuande opplæring for vaksne (NOR11-01)» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Eg tek fyrst føre meg det overordna nivået.

## Overordna del

I overordna del av læreplanverket er «skaparglede» gjenteke frå §1-3 i lova, under overskrift 1.4: «Skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som i overskrifta, er «glede» i brødteksten i forskrifta for det meste kopla med andre substantiv. I tillegg til skapargleda finn me naturglede, rørsleglede og endeleg læreglede. Det finst sjølvsagt andre ord med nærskyldt meiningsinnhald, som *trivsel*, *engasjement*, *meiningsfylt* eller *utvikling*. I alt slår eg fast at formuleringa om glede frå §1-3 i opplæringslova i nokon grad er å finne att i teksten på det overordna forskriftsnivået. Dette inneber ikkje at eg vurderer kvaliteten eller verdien til forskrifta, eg berre stadfestar at teksten i middels grad tek føre seg glede eller liknande positive kjensler eller tema. Difor må me vidare til faglæreplanen NOR11-01.

## Læreplanane

Ein av dei som har skrive om læreplanar i norsk, er fagdidaktikar Magne Rogne ved Universitetet i Stavanger. I *Norsklæraren* nr. 2 2021 skriv han at *glede* grovt sett er borte frå læreplanane i norsk etter L97 (Rogne, 2021, s. 72, 75): «Dei meir emosjonelle sidene knytt til glede og opplevingsfag går samstundes ut.» «Ei slåande endring på overordna fagnivå er at gleda ved språk og litteratur, og norskfaget som opplevingsfag, er ute med Kunnskapsløftet, og det kjem eit større alvor over faget.»

Slike funn er relevante for ei oppgåve som tek sikte på å undersøkje gleda i norskfaget, men i dette skuleslaget skjer endringane fort. Skuleåret 2024-25 hadde eg nokre elevar etter det læreplanverket Rogne nemner, spesifikt læreplanen NOR01-07, men frå skuleåret 2025-26 har eg ikkje lenger elevar som får undervising etter LK20. All norskundervising i klassa mi skjer no etter «Læreplan i norsk for språklege minoritetar – førebuande opplæring for vaksne (NOR11-01)» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Tittelen på læreplanen fortel at han er ein del av læreplanverket i førebuande opplæring for vaksne, forkorta FOV. Det er eit nyare læreplanverk enn Rogne handsamar i artikkelen sin, og det gjeld ei anna målgruppe: LK20 er for den vanlege grunnskulen med aldersbestemte klasser slik det står i opplæringslova §2-1, medan FOV-læreverket er for elevar over opplæringspliktig alder, det vil seia over 16 år.

Retten til den førebuande opplæringa for vaksne er heimla i opplæringslova kapittel 18, og me legg merke til formuleringa frå §18-1: «Opplæringa skal byggje på den kompetansen deltakarane allereie har» (*Opplæringslova*, 2024). Denne formuleringa har noko å seia for kva elevsyn som kjem fram i læreplanane (sjå 3.2).

FOV-læreplanverket vart hasteinnført frå skuleåret 2024-25. Forskrifta vart fastsett så seint som 3. juni 2024, og læreplanverket var heilt utan det støtteapparatet læreplanar vanlegvis har. Til dømes læreverk, vurderingskriterium og eksamensdøme var ikkje ferdige i tide til innføringa av læreplanen, mesteparten heller ikkje skuleåret etter innføringa. Dei ansvarlege for læreplanverket er HK-dir og Utdanningsdirektoratet, som båe har vedgått hastverket: «Vi har forståelse for at det er krevende å innføre ordningen når læreplanene og forskriften fastsettes kort tid før innføring» (HK-dir & Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). Ulempa med dette tempoet er at lærarar og skuleleiarar ikkje har noko å hjelpe seg med, men fordelen kan vera at sjølve *læreplanen* blir brukt meir i det daglege arbeidet, fordi alt anna manglar. Dermed ligg det ope for å sjå nøyare på glede i den gjeldande læreplanen.

Rogne tek føre seg læreplanar i eit historisk perspektiv, frå M74 til LK20. Av metodane han nyttar, nemner han nærlesing og diakron samanlikning, det vil seia utvikling gjennom tida (Rogne, 2021, s. 63). Det verkar tenleg å prøve å vidareføre denne metoden for den læreplanen som gjeld no.

Resultatet av nærlesinga mi av læreplanen NOR11-01 er at han er påfallande taus om positive opplevingar som glede, slik at eg må leite etter formuleringar med tilgrensande meiningsinnhald. Eg kan finne «lese for å oppleve» under kjerneelementet *Lesing og kritisk tilnærming til tekst*. Prinsippet om å sjå elevane sine kunnskapar som ein ressurs er gjennomgåande i planen, og er å finne både i innleiande kapittel og under vurderingsavsnittet for kvar av dei fire modulane (Utdanningsdirektoratet, 2024). Det går an å argumentere for at eit slikt positivt elevsyn kan bidra til glede, men det er i beste fall underforstått. Under overskrifta *Undervegsvurdering* innanfor kvar modul er ordet *lærelyst* nemnt, og då alltid som noko læraren skal leggje til rette for eller stimulere til, og ikkje noko elevane skal oppleva i kraft av sjølve faget:

«Læraren skal leggje til rette for deltakarmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom dialog og tilbakemeldingar for å gjere opplæringa relevant for deltakarane» (Utdanningsdirektoratet, 2024)

Etter lesinga av læreplanane må eg vera samd i Rogne sine konklusjonar om at glede langt på veg er ute or læreplanverket, og at det er ein alvorleg læreplan. Norsklæreplanane i LK20 og førebuande opplæring for vaksne (FOV) er ulike, men dei skal ha same juridiske status og båe vera på nivå 2 i Norsk kvalifikasjonsrammeverk (HK-dir, 2025), så det er ikkje unaturleg at overordna trekk ved læreplanane NOR01-07 og NOR11-01 er like, slik òg Rogne argumenterer for.

**Oppsummering: Glede i lova, men ikkje i læreplanen**

Dermed konkluderer eg med at *glede* frå det overordna nivået i styringsdokumenta i liten grad forplantar seg til læreplanane i norsk, korkje etter LK20 eller FOV-læreplanverka. Eg ser ikkje på dette som manglande legitimering av arbeidet med glede i klasserommmet, fordi lover er ei høgare rettskjelde enn forskrifter, og fordi etikk er ei høgare rettskjelde enn lover. Eg tolkar heller mangelen på glede i læreplanane som ein mangel ved dei. Problemet eg tek opp her, gjeld at det er manglande samsvar mellom dei ulike delane av styringsdokumenta for skulen, og konflikt mellom styringsdokumenta og yrkesetikken. Dette er omtala mellom anna av Briseid og Haraldstad (2019, s. 243). Lærarar som vil arbeide med glede i klasserommet, må altså sjå til overordna styringsdokument og yrkesetikk heller enn til læreplanane i norsk, og dei må leva med at styringsdokumenta ikkje heng saman på dette punktet.

### 1.2.2 Hol i forskinga

Ein annan grunn til å skrive om glede i norskopplæringa, er at få andre ser ut til å ha gjort det same. Det tyder ikkje at det ikkje er skrive om glede i skulen. Mellom anna har professor Nel Noddings forfatta boka *Happiness and Education* (2003). I grannelandslitteraturen finst boka *Glædens pædagogik* av Linder og Mortensen (2007). Båe verka blir brukte i denne oppgåva. Attåt dette syner litteraturgjennomgangen (kapittel 2.2) at det finst ein heil del litteratur kring glede eller lukke som fenomen, mykje av det innan filosofien, og noko av det spesifikt innanfor utdanningsfilosofien.

Likevel er det ein påfallande mangel på interesse for glede i norskopplæringa, eller i språkopplæringa i det heile. Trass ganske omfattande søk på både engelsk, tysk,

fransk og skandinaviske språk i fleire ulike nasjonale og internasjonale forskingsdatabasar (sjå 2.1), har eg ikkje greidd å finne forsking eller litteratur som spesifikt handlar om glede i eit språkfag. Det finst to tidsskriftutgåver frå organisasjonen International Association for the Educational Role of Language (Daszkiewicz og Lenard, 2023a og 2023b), der temaet for utgåvene er kjensler i språkopplæringa, men ingen artiklar i desse tidsskrifta er retta særskilt inn mot glede. Organisasjonen har heller ikkje lagt inn ein varig innsats kring emnet, men handsama det i mellombels i 2023 («ERLA Projects», 2026).

Dette er altså noko av det næraste eg fann. Det er fullt mogleg at eg kan ha oversett relevant forsking, men eg har gjort mitt beste for å søkje vidt og ikkje-ekskluderande, utan å finne stort meir. Dette undrar meg, for det er veletablert kunnskap at glede ved ein aktivitet eller eit fag betrar trivselen, innsatsen og læringa i faget. Motivasjonsteoriar som sjølvbestemmingsteorien (sjå 2.2.3) syner det. Dersom det stemmer at forskinga ikkje har ytt merksemd til glede i språkfaga, er det ein tydeleg mangel. Slik eg ser det, er denne mangelen på forsking ein openberr grunn til å handsame emnet.

### 1.2.3 Yrkesmedvit og profesjonsetikk

Mange timar om dagen er me på arbeid, og positive kjensler knytt til denne aktiviteten – glede, begeistring, ro, livsmot, sprudlande humør, flyt (Seligman (2004) i Linder & Mortensen, 2007, s. 122) – er kjelda som gjer at me ikkje berre kan halde ut, men trivast og vekse der. Skulen utgjer arbeidsdagen til mange yrke og grupper, der denne oppgåva tek føre seg elevar og lærarar. Det er ovleg lett å gløyme at skulen er arbeidsplassen til elevane òg, og at deira trong for glede og trivnad ikkje er mindre enn læraren sin. Dette er i seg sjølv ein grunn til å sjå på glede i ein opplæringssituasjon.

Samstundes er det grunn til å problematisere nokre av påstandane frå innleiinga mi på side 1. Det kan sjå ut som eg jamstiller fenomena *godleik* og *glede*. Slik er det ikkje. Å vera velmeinande – å påstå eller tru at ein sjølv er god og handlar i andre si interesse – er potensielt farleg, noko Sætersdal og Heggen viser i boka *I den beste hensikt?*, der den danske forsorgssjefen N. E. Bank-Mikkelsen er sitert slik (2002, s. 19):

«Jeg er redd for folk som vil være gode mot andre mennesker, redd for folk som vet hvordan andre blir lykkelige.»

Boka handlar om spennet mellom ytterpunkta paternalisme og likesæle, eller som Birgit Kirkebæk skriv same stad, spennet mellom «total overtakelse og total neglisjering av den andre», og korleis eit ynske om å gjera godt kan leie ut i fælslege overgrep. God vilje er altså ikkje på langt nær nok, og særleg ikkje i situasjonar der det er eit usymmetrisk maktforhold, slik det er mellom lærar og elevar. Problemet blir forsterka av at elevane i skuleslaget mitt ofte allereie er i ei sårbar gruppe. Kirkebæk gjev ei treffande oppsummering av fleire trekk ved slike grupper, der mange av punkta kan gjelde elvane mine (Sætersdal & Heggen, 2002, s. 20): Elevane kan tidt vera i ein låg hierarkisk posisjon i samfunnet; dei har stundom vore nøydde til å la andre definere kven dei er og kva problem dei har; dei blir ofte påtvungne råd og åtgjerder frå andre, og dei må til ein viss grad underkaste seg kontrolltiltak og disiplinering. Til det siste punktet minner eg om at det finst lærarar som ynskjer *fleire* kontrolltiltak og meir disiplinering.

Elevar har sjølvsagt både eigen vilje og motstandskraft, men samandraget av statusen til elevane mine ut frå *I den beste hensikt* er at dei står i ein ekstra sårbar posisjon for maktmisbruk frå til dømes lærarar. Sett ut frå maktperspektivet i boka kan me seia at ein lærar er ein person som i kraft av ei viss utdanning er sett til å handheve styringsreiskapar i ein asymmetrisk maktrelasjon; eller omskrive: ein i beste fall velmeinande betrevitar. Sagt med språket frå boka er slike menneske farlege. Jens Bjørneboe skriv godt om det same, så eg gjev eitt av fleire sitat frå essayet «Eleven og læreren» (1961, s. 735):

> Hvorfor anser enkelte mennesker seg selv som egnet til å vite hva som er riktig og korrekt for andre mennesker? Hvordan blir folk så mistankeløse overfor seg selv, at de uten videre tror seg istand til å foregå andre som godt eksempel, et menneske som barn har godt av å være sammen med og påvirkes av?

Botemidla eg føreslår mot dei rettkomne innvendingane frå Bjørneboe, Sætersdal og Heggen, er for det fyrste å rette blikket bort frå eigen godleik og over mot

glede hjå elevane. Denne oppgåva tek ikkje sikte på å finne ut korleis me skal vera gode med elevar, men kva som gjer elevane glade. Det er ei grunngjeving for å forske på glede. For det andre kan me motverke godleikstyranniet ved å minnast grunnleggjande yrkesetikk, mellom anna slik han er uttrykt i den etiske plattforma for lærarprofesjonen (Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund, 2012). Respekten for menneskeverdet kjem klårt fram der. Dersom me skal ta dei etiske retningslinene på alvor og freiste å etterleva dei i yrkesutøvinga vår, er det uråd å sameine dei med overtramp av typen Sætersdal og Heggen åtvarar mot.

## 1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Eg har skildra nokre av dei ytre rammene kring arbeidsdagen min i kapitla over. Eg anerkjenner at dei ytre rammene spelar inn på yrkesutøvinga mi, men likevel har dei aldri vore viktigast for mitt lærarvirke. Interessa mi har alltid vore retta mot elevane og det som skjer i klasserommet. Saman med den grunnleggjande haldninga til yrket som eg nemnde på fyrste sida, har dette gjort at interessa for sjølve konseptet *glede* har vakna gradvis, til ein slik grad at eg no ser på glede som avgjerande for skulen, både for lærarar og elevar. Det har eg gjort greie for i stutte trekk over. Vidare er det interessant å sjå nøyare på det minoritetsspråklege klasserommet, fordi det er mindre omtala. Når eg attåt dette har gjort greie for fråværet av glede i dei mest brukte styringsdokumenta og skorten på forsking på glede i faget mitt, finn eg her tydelege invitasjonar til å forske på emnet. Den overordna problemstillinga blir difor **kvar er gleda i norskfaget, og kva rolle spelar ho i opplæringa?**

I ei norskfagleg masteroppgåve er det naturleg å stille forskingsspørsmål ut frå ståstaden til faget og faginnhaldet. Samstundes er oppgåva erfaringsbasert, og forskingsspørsmål (kalla «problemformulering» i Rienecker mfl., 2021, s. 88) i ei såvoren oppgåve bør ta omsyn til båe desse elementa. Det er sjølvsagt òg viktig at forskingsspørsmåla samlar opp mest mogleg av grunngjevinga til å forske, og ikkje minst det skuleslaget forskinga skjer i. Difor blir forskingsspørsmåla mine desse:

1. **Kva norskfaglege aktivitetar skaper glede i eit minoritetsspråkleg klasserom?**

2. **Kvifor skaper desse aktivitetane glede?**

### 1.3.1 Om nærskylde ord

Før me går vidare, skal me hugse at sjølv om ordet *glede* er tema for denne oppgåva og difor er mykje brukt i teksten, har ordet òg mange synonym og nærskylde ord. Difor er ikkje «glede» alltid det einaste ordet som blir brukt. Ålmenne ordbøker som nynorskordboka (Ordbøkene, 2024) nemner flotte synonym som *sæle, lukke, glede, velvære, hugnad, velnøye, hyggje, trivnad, harmoni* og *frygd*. Me vil sjå at fleire av desse orda går att i fagspråket òg, jamfør kapittel 2 og særleg overskrifta 2.4.1. Difor er det tenleg å smaka på orda allereie her.

## 1.4 Struktur i oppgåva

Kapittelinndelinga fylgjer for det meste Dysthe mfl. (2020). Oppgåva er i hovudsak skriven innanfor angloamerikansk vitskapstradisjon, men unnslår seg ikkje for utfall til den kontinentale vitskapstradisjonen. Det ser me på at oppgåva for ein del søkjer å peike på, framheve og undersøkje verdien av eit fenomen, noko Rienecker mfl. kallar eit epideiktisk føremål (2021, s. 50–53).

Det komande kapittelet vil såleis ta føre seg teoriar knytte til omgrepa som er nemnde i forskingsspørsmåla. I tillegg kjem kapittelet med nokre avgrensingar og konkretiseringar som gjerdar inn prosjektet. Kapittel tre gjer greie for korleis oppgåva plasserer seg i synet på verda og kunnskap om henne. Det fører vidare til ein diskusjon kring forskingsmetoden for prosjektet, inkludert veikskapar med metoden. Vidare drøftar eg ulike forskingsetiske spørsmål. Kapittelet endar med ein gjennomgang av framgangsmåten for forskinga. Forskinga blir i sin tur blir presentert i kapittel fire, resultatkapittelet. I kapittel fem diskuterer eg resultata opp mot teorien frå kapittel to, før eg konkluderer og oppsummerer i siste kapittel. Det kapittelet peikar òg framover

mot vidare forsking. Til slutt byd oppgåva på eit nokså stort tal vedlegg. Mange av dei er materiell frå skuletimane. Det mest omfattande vedlegget er refleksjonsloggen frå dei undervisingsøktene der eg har forska, men det er langt fram dit. Fyrst skal me freiste, dersom det er mogleg, å finne ut kva glede røynleg er.

# Kapittel 2

# Teori

Our baby learned to run today
In circles on the grass
His joyful face it radiates
These moments go so fast,
let them go

*The Weepies (2010)*

Den som skal skrive om glede, kjem ikkje utanom filosofien. Litteratursøka mine fortel at Aristoteles er vesentleg for å kunne seia noko om glede, og difor kjem han fyrst i det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Kapittelet held fram med ein gjennomgang av litteratur og teoriar kring kva glede er, og kva som skaper glede, både i og utanfor norskfaget. I dialog med denne litteraturen avklarar eg omgrep som vedkjem forskingsprosjektet. Av di det er mangt eg ikkje skal skrive om i denne oppgåva, lyt eg òg koma med nokre avgrensingar. Eg avsluttar med å operasjonalisere nokre av omgrepa frå resten av kapittelet, slik at eg lettare kan måle dei i undersøkingane eg skal gjera.

Eg gjer merksam på at dette kapittelet dekkjer teorien og litteraturen som er knytte til forskingsspørsmåla, medan metodekapittelelet (kapittel 3) har sin eigen litteraturgjennomgang som er knytt til forskingsmetoden.

## 2.1 Framgangsmåte for litteraturgjennomgangen

Når eg arbeider med å utforme problemstilling og forskingsspørsmål, inneber det at eg samstundes arbeider med å finne litteratur knytt til spørsmålet. Det er naudsynt fordi eg treng å få greie på om det finst litteratur om feltet i det heile. Slike tidlege litteratursøk hjelper til med å klargjera om det finst grunnlag for å forske på det feltet eg har valt, til dømes ved å forsøkje å avdekkje om det finst hol i forskinga (sjå 1.2.2). I denne fasen har eg veksla mellom å søkje etter litteratur, lesa samandrag av han og arbeide med formuleringar for forskingsspørsmåla mine.

Noko av det fyrste eg gjorde etter eg hadde funne emne for oppgåva, var difor å gjera enkle boolske søk i forskingsdatbasane *Web of Science* og *Eric*. Fyrstnemnde er ein generell forskingsdatabase som indekserer eit stort tal tidsskrift («Web of Science», 2025), medan Eric er ein database over mange typar litteratur innanfor utdanningsforsking («ERIC - Education Resources Information Center (USDE)», 2025 og Creswell og Guetterman, 2019, s. 87). Bibliotekpersonalet ved Universitetsbiblioteket i Bergen rådde meg i 2024 til å velja desse to databasane, men verda endrar seg snøgt. Sidan den tid har eg gått i retning meir ope tilgjengelege forskingsdatabasar, til dømes OpenAlex. Grunnane er at delar av det internasjonale forskingsmiljøet er på veg bort frå kommersielle og lukka databasar som Web of Science («The CNRS is breaking free from the Web of Science», 2025), og at Eric er sterkt redusert frå 2025 av («Eric updates», 2025). I tillegg har eg gjort mange søk i den norske forskings- og bibliotekbasen Oria, og i Scandinavian university press (tidlegare Idunn). Søk i grannelandslitteraturen er gjort i svenske Libris, danske bibliotek.dk og tyske Karlsruher virtueller Katalog. Endeleg har eg brukt nokre standardverk for utdanningsforsking, og attpå litteratur frå tidlegare delemne i masterstudiet. Den fyrste delen av litteratursøket har såleis vore mest i tråd med det Rienecker mfl. kallar *systematisk søking* (2021, s. 120).

Det vidare søket etter litteratur har eg i stor grad gjort ved å lesa og fylgje kjeldelistene til den fyrste litteraturen eg fann, gjerne i fleire ledd. Ettersom ikkje alle kjeldetilvisingar er like relevante for oppgåva, har eg alltid hatt forskingsspørsmåla i bakhovudet når eg har lese kjeldelistene, og fylgt opp litteratur som anten var relevant for forskingsspørsmåla eller som vekte interesse. Noko av denne litteraturen igjen

har eg forkasta etter å ha lese samandraga, og då på grunn av manglande relevans. Atter andre kjelder er forkasta etter ei grovvurdering av kvaliteten på kjelda etter Creswell og Guetterman 2019, s. 84. Denne delen av litteratursøket har dermed vore eit kjedesøk (jamfør Rienecker mfl., 2021, s. 119).

Med denne litteraturen har eg danna meg eit bilete av kva som finst av kunnskap knytt til dei tre stikkorda i forskingsspørsmåla mine: Glede, norskopplæring og minoritetsspråklege klasserom. Eg strukturerer i hovudsak litteraturgjennomgangen etter kva tema litteraturen tek opp. Det gjer at eg endar opp med ein tematisk litteraturgjennomgang (Creswell & Guetterman, 2019, s. 101–102).

## 2.2 Litteraturgjennomgang

Det som er felles for mest alle bøker eg har funne tilknytt glede i skulen, er at dei anten byrjar med Aristoteles, eller legg stor vekt på det aristoteliske synet på glede. Difor er det naturleg å byrje med opphavet før eg går over på seinare teoretikarar.

### 2.2.1 Kva er glede? Aristoteles

Det er uvisst kor mykje Aristoteles skreiv sjølv, og kor mykje som er nedteikna av etterfylgjarane hans, men det er sannsynleg at han skreiv *Den nikomakiske etikken*. Boka blir kalla så fordi ho var tileigna sonen Nikomakos (Aristoteles, 1999, omsetjar Anfinn Stigen i føreordet). Mykje av boka handlar om kva som kjenneteiknar det gode livet; og det, seier Aristoteles, er det høgste målet; lukka (Aristoteles, 1999, s. 3). I dette delkapittelet må eg bruke orda lukke, glede og velvære litt om einannan. Grunnen til det har mellom anna med omsetjingsproblem å gjera. Det kjem eg nøyare inn på nedanfor.

**Figur 2.1** – Tankane etter Aristoteles kan dukke opp på uventa stader, her frå interiørdesignet på kundetoalettet til Fretex på Gol: «Happiness is not a destination, it is a way of life».

### Er lukke ein tilstand eller aktivitet?

Det aristoteliske omgrepet som vanlegvis blir omsett til *lukke*, *velvære* eller *glede*, er *εὐδαιμονία* (eudaimonia). Ordopphavet er *eu*, god, og *daimon*, ånd eller fylgje – det siste i den gamle norrøne tydinga av ordet. Ei direkte etymologisk omsetjing skulle då bli *med god ånd* (mi omsetjing av Symons & VanderWeele, 2024, s. 3). Me ser at ordopphavet og -bruken hjå Aristoteles er rotfesta i gresk tankegods, slik at den mest direkte omsetjinga av eudaimonia i dag ville vera noko slikt som *å ha fylgje av ei god skytsånd*. Det er ein nokså omstendeleg og likevel ufullstending måte å forklara ordet på, og heller ikkje særleg klårgjerande for oss i dag.

Difor skriv både Stigen og andre at det ikkje er enkelt å omsetja eller overføre dette sentrale omgrepet til andre språk med berre eitt ord. Ryff og Singer problematiserer bruken av ordet «happiness» (lukke) som omsetjing av eudaimonia, fordi ord som «lukke» inneber både hedonistisk og eudaimonisk lukke (Ryff & Singer, 2006, s. 14). Slik nyansering eller oppsplitting av eit omgrep er å vente når me byrjar å sjå nøyare på eit kvardagsleg omgrep som glede eller lukke, men skiljet mellom desse to formene er veletablert. Tidsskriftet *Journal of happiness studies* nemner båe formene for lukke i grunnlaget sitt («Aims and scope», 2024). Det er rimeleg å spandere litt plass på å greie ut eit omgrep som er såpass sentralt i denne oppgåva.

Kort sagt handlar hedonistisk lukke om å oppleva eller føle velvære eller lukke, eller negativt formulert: å ikkje oppleva smerte (Noddings, 2003, s. 18). Dette er altså ein meir eller mindre statisk tilstand (Moore, 2019). Slik er det ikkje for Aristoteles. Ryff og Singer peikar på at Aristoteles ser på lukke meir som ein *aktivitet*, ikkje ein tilstand, og at omsetjinga «happiness» difor er unøyaktig (Ryff & Singer, 2006, s. 14, 17). Andre artiklar legg vekt på det same, til dømes Symons og VanderWeele i artikkelen «Aristotelian Flourishing and Contemporary Philosophical Theories of Wellbeing»:

«. . . it is a term that is focused on activity and the realisation of potential rather than subjective experience.» (Symons & VanderWeele, 2024, s. 4)

Symons og VanderWeele bruker fleire gonger ordet bløming eller vokster, på engelsk *flourishing*, som eit omgrep for eudaimonia. Slik eg oppfattar det, prøver dei å koma unna det dei meiner er ei notidig vekt på det statiske (og hedonistiske) meiningsinnhaldet i «lukke». Omgrepet «vokster» legg meir vekt på det aktive elementet ved lukke. Det verkar vera meir i tråd med Aristoteles sjølv. Det er vanskeleg å sitere han fordi argumenta hans er ganske langtrekte, men eg kan prøve å syne at han meiner lukke er ein aktivitet (Aristoteles, 1999, s. 9, mi utheving):

> . . . hvis dette er så, blir det menneskelige gode sjelens *virksomhet* i overensstemmelse med dyd, og hvis det er flere dyder, overensstemmende med den beste og mest fullkomne.

Slik sjeleleg verksemd skjer ikkje i eit vakuum. Aristoteles skriv at dette «menneskelige gode» krev at menneska har det dei treng, og at naud gjer det vanskeleg å oppnå det gode livet: «. . . det er umulig eller ikke lett å gjøre gode gjerninger uten midler.» (Aristoteles, 1999, s. 11) Om me skal fylgje metaforen til Symons og VanderWeele, må elevar altså ha god vokstergrunn dersom dei skal oppleva bløming.

Eg må òg bruke nokre ord på å forklara det andre sentrale omgrepet i sitatet over. Ordet «dygd» er typisk for Aristoteles. Det er omsett frå gresk *aretḗ* (ἀρετή), frå áristos (best), meint som «når mennesket er på sitt beste» (Aristoteles, 1999, Anfinn Stigen i føreordet, s. XVIII). For Aristoteles er den beste dygda det å verke i

samfunnet, og for han var det bystaten, *polis* (Symons & VanderWeele, 2024, s. 5). Andre stader forklarer han dygd som dugleik etter kvar sitt slag, til dømes «gjør hestens dyd hesten til en god hest og gjør at den løper godt og bærer rytteren . . .» (Aristoteles, 1999, s. 24). På same måten er det for mennesket: Dygd er moralsk og praktisk dugleik og vilje i det som er særprega for mennesket; kort sagt å vera menneske på sitt beste.

Me ser av sitata ovanfor at Aristoteles tenkjer ut frå sin eigen ståstad: Han er menneske, mann, fri borgar i ein gresk bystat, så han oppvurderer desse – for han – naturgjevne utgangspunkta. Som eit døme på dette, kan me merke oss at ein konsekvens av den «høgste dygda» er at små born ifylgje Aristoteles ikkje kan oppleva eudaimonia, fordi dei ikkje har tankar eller ynske om å verke i samfunnet, slik vaksne har. Til det er å seia at den strålande lukka ved aktivitet som små born kan syne, gjer det openbert at Aristoteles er for fastlåst i si stilling som vaksen mann. Epigrafen i starten av kapittelet peikar elegant på dette faktumet (Talan & Tannen, 2010). Dette perspektivet kan me ta med oss inn i skulekvardagen òg, dersom me har ein tanke for at skuleborn òg har kapasitet til glede, med andre ord kapasitet til å vera menneske *på sitt beste*. Dei er ikkje berre «små hoder» i møte med «et noe større hode» (Bjørneboe, 1961, s. 744), dei er heile og levande menneske.

Me kan òg merke oss at Aristoteles lagar eit hierarki av aktivitetar. Dersom det å delta som tenkjande borgar i ein gamalgresk *polis* er den høgste dygda, fylgjer det logisk at andre og meir praktiske gjeremål er lægre dygder, jamfør Noddings (2003, s. 11). Det er uråd i dag å vera samd i ei slik læging av praktisk aktivitet. Det skulle tyde at til dømes dyktige handverkarar ikkje kan oppnå det å vera menneske på sitt beste. Noddings viser til at denne forelda aristoteliske ståstaden har påverka både læreplanar og syn på praktisk arbeid fram til våre dagar, ved at teoretisk kunnskap blir sett høgare enn praktisk kunne. Noddings minner om at Dewey oppmodar til balanse mellom praktiske og teoretiske aktivitetar (ibid.). Vidare ser me at sitatet om hestens dygd viser at Aristoteles er nokså antroposentrisk, medan andre tankeretningar legg vekt på eigenverdien til alle ting og skapningar, jamfør til dømes økosofien (sjå 2.2.6).

**Kva har eudaimonia å seia i skulen?**

Både Aristoteles og andre filosofar kan fort verke høgtflygande og utan kopling til det daglege livet vårt. Det finst ein heil litteratur som prøver å bøte på dette opplevde problemet, og til og med denne vesle oppgåva gjer freistnader på det same. Eg trur problemet kjem av at filosofi tek tid. Argumentasjonen hjå til dømes Aristoteles er som ei lang kjede, der det er vanskeleg å dra ut korthogne sitat som er lausrivne frå resten av argumentasjonsrekkja. Det er synd, fordi mange av synspunkta hans eigentleg er lette å omsetja til skulekvardagen, og heng godt saman med dei føresetnadene som gjeld for det skulen driv med. Difor skal eg prøve å prate skulespråk om Aristoteles. Avsnittet under er å sjå som ei omskriving av førre overskrift, sett frå ein lærarståstad.

Som eg har skrive, må elevane ha det bra for at dei skal kunna oppleva glede. Dei må ha det dei treng materielt, og kvardagen deira må vera trygg nok til at skulen kan greie å bidra med glede i liva deira. Dersom ikkje det er tilfellet, må i det minste klasserommet og skulen vera ein fristad der elevane kan vera aktive på ein måte som kan gje glede. Slike aktivitetar er dei som fører til at elevane blømer. Det vil mellom anna seia at dei utviklar seg, lærer, tileignar seg ny kunnskap og skaper nye koplingar i hjernen, kort sagt at dei veks og dannast i tråd med eigne evner, slik at dei meistrar livet sitt og deltek i samfunnet (sjå *Opplæringslova*, 2024, §1). Det var nett dette Aristoteles såg føre seg som den høgste dygda. Glede ved og som aktivitet, altså eudaimonia, underbyggjer samfunnsoppdraget til skulen. Difor er det eit naturleg mål å oppnå slik glede i ein kvar skuletime.

### 2.2.2 Andre syn på lukke

Aristoteles er ikkje den einaste som prøver å gje eit objektivt svar på kva lukka eller gleda er, sjølv om han er ein av dei fyrste. Andre teoretikarar, mellom anna Nel Noddings (2003) og Ian Morris (2015), har skrive bøker som både gjev att teoriar om lukke, og som på kvar sitt vis koplar desse teoriane til livet i skulen. Det er tydeleg allereie i titlane, med *Happiness and Education* (Noddings) og *Teaching Happiness and Well-Being in Schools* (Morris). Felles for båe desse er at dei innleier bøkene sine med eit oversyn over teoriar om glede eller lukke, der hovudskiljet går

mellom objektive og subjektive teoriar. Innanfor dei objektive teoriane er det vidare ei inndeling i eudaimoniske og hedonistiske syn på lukke, og me kan sjå litt på korleis Noddings handsamar sistnemnde.

### Hedonismen

Mellom anna utvidar ho hedonismeomgrepet ved å vise til Hume (2003, s. 19–20). Ublanda hedonisme kan munne ut i nytingssjuke, men Hume går ut over det ved å peike på at ei kvar handling eller dygd må dømast ut frå om ho gjev både nyting og nytte; ikkje berre for sjølvet, men for samfunnet òg. Noddings peikar på at slik nyting utgjer ein viktig del av det me instinktivt ser på som lukke i dag, og at denne typen hedonisme er ein viktig del av subjektivt velvære. På engelsk heiter det *subjective well-being*, forkorta SWB, som kanskje er den definisjonen på glede eller lukke som blir forska mest på i dag innan sosialfaga. I gjennomgangen til Noddings blir det tidleg klårt at det er mange problem ved å bruke subjektivt velvære som einaste definisjon på lukke (Noddings, 2003, s. 20–21):

- Folk veit ofte ikkje kva som gjer dei glade.
- Folk kan hevde at dei er glade i omstende andre ville synast var avskyelege, altså har lukke ein sosial dimensjon som SWB ikkje tek opp i seg.
- Humøret vårt har mykje å seia, og av di det varierer, er SWB eit upåliteleg mål på lukke.
- Det går an å vera lukkeleg på eitt livsområde og ulukkeleg på eit anna, til dømes heimen og arbeidet, altså er SWB eit upresist mål.

### Livsområda for glede: Heimen og fritida

Ein logisk motsats til det omtala subjektive velværet er ulike *objektive* syn på lukke, mellom dei aristotelisk lukke som eg allereie har skrive om, men òg noko så banalt som å «lukkast i livet», til dømes økonomisk. Det er ikkje til å nekte at skuleverket

i stor grad handlar om å kvalifisere ungdom til eit yrke, så dei kan greie seg sjølve økonomisk. Dette er ikkje unaturleg eller feil i seg sjølv, men vitnar om ei ganske smal lesing av føremålsparagrafen i opplæringslova (§1-3 femte leddet, mi utheving):

«Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og *delta i arbeid* og fellesskap i samfunnet.»

Noddings meiner at ei slik vekt på å lukkast økonomisk, som i uthevinga ovanfor, er ei grov forenkling av kva som gjev lukke i livet (Noddings, 2003, s. 23–24), og at *lukke* er eit mykje meir mangfaldig omgrep. Som døme på det manglande blikket på lukke i skulen, tek ho opp korleis liva våre er organiserte. Kvar i livssituasjonen vår har me høve til å oppleva glede? Eit kort svar kan vera ei deling i *heim, skule* og *fritid*. Noddings (2003, s. 29–30) peikar på at born opplever desse domena som tydeleg åtskilde, og at skulen langt på veg berre legg vekt på domenet som handlar om vidare skulegang eller arbeid. Noddings argumenterer for at når skulen langt på veg overser store delar av livsverda til elevane, både så lenge dei er elevar og vidare i livet, vil heller ikkje skulen røynleg førebu dei til livet etter skulegangen. Det strir i så fall mot føremålsparagrafen i opplæringslova over. *Happiness and Education* bruker mykje plass på å argumentere for at skulen burde gje eksplisitt opplæring i korleis elevar skaper ein heim. Argumenta er både at heimen er der mykje av lukka er å finne, og at nær alle elevar kjem til å skapa ein heim i livet sitt, og treng opplæring i korleis det skal gjerast. Spørsmålet frå Noddings er vanskeleg å koma forbi i norsk samanheng òg (2003, s. 30):

«If the domain of personal life – in particular, home life – is one of the great arenas in which happiness may be found, why do we not give it more attention in schools?»

*Happiness and Education* er skriven frå ein amerikansk ståstad, men denne kritikken av skuleverket kan godt gjelde norske tilhøve òg. Eg les dette som eit argument for at skulen, lærarane og faga burde handsame lukke og glede som verdifullt i seg sjølv, på alle område i livet og uavhengig av instrumentalistisk nytteverdi. Det mest nærliggjande svaret på spørsmålet over er kanskje å finne i nærleiken av faget som tidlegare bar namnet «heimkunnskap», men eitt fag åleine skal ikkje ha ansvaret

for den heilskaplege danninga av elevane. Å arbeide med lukka gjeld såleis norskfaget òg, som er emnet for denne oppgåva. Eg minner òg om at å arbeide for og med glede er lett å finne heimel for i opplæringslova, slik eg har synt ovanfor.

#### Ekstasen og målet med livet

Noddings tek òg føre seg ekstatisk glede av ulike slag, og nemner til dømes religion som kjelde til ekstatisk lukke (2003, s. 15), eller den opplevinga av å ha eit mål i livet (2003, s. 14). Dette finn me att mellom anna i tankane til Seligman (sjå 2.2.4) og i Soka-skulane (sjå 2.2.6). Litteraturen nemner altså religion som ei mogleg kjelde til glede. Eg vel likevel i hovudsak å sjå bort frå denne kjelda, fordi det er uråd for meg som ikkje-religiøs å skrive ei oppgåve frå innsida av ein religion. Noddings bidreg med eitt argument til idet ho viser til Dewey, som åtvarar mot at overdriven vekt på religion kan føre til likesæle med verda (2003, s. 25). Noddings nemner òg andre opplevingar som kjelde til såkalla *peak experience*, til dømes naturopplevingar, musikk og mangt anna: «moments of transcendent ecstasy triggered by a great variety of occurences». (2003, s. 16). Noko av dette handsamar eg meir i 2.2.7.

### 2.2.3 Sjølvbestemmingsteorien

Sjølvbestemmingsteorien er ein særs mykje omtala motivasjonsteori, og gjev mengdevis av treff i forskingsdatabasar. Teorien har oppnådd den æra det er å bli ei forkorting, SDT (self determination theory). At teorien vart vidareutvikla og fekk slikt gjennomslag, må kunne sjåast som livsverket til dei amerikanske psykologane Edward L. Deci og Richard Ryan. Sjølvbestemmingsteorien er ein makroteori bygd opp av p.t. seks miniteoriar (Halvari & Olafsen, 2025, s. 8), dei fleste utvikla av Deci og Ryan frå 1970-talet fram til 2017 (2025, s. 8–13). Teorien har vorte avgjerande viktig innanfor mange felt, mellom anna norsk skule og lærarutdanning. Det har skjedd i ein slik grad at element derifrå no er å spore i mykje av skuleverket og på mang ein arena, frå lærarar til utdanningsdirektørar.

I dette kapittelet argumenterer eg for kvifor eg ikkje fyrst og fremst skriv om motivasjon og sjølvbestemmingsteorien. Det grunngjev eg med at motivasjonsteoriar

som sjølvbestemmingsteorien ikkje er så opptekne av innhaldet i læringsaktivitetane i seg sjølv, men av motivasjonen for å gjera dei. Denne oppgåva handlar derimot om sjølve læringsaktivitetane, og det gjer at motivasjonsteoriar er mindre relevante.

### Indre og ytre motivasjon

Ifylgje opphavsmennene handlar sjølvbestemmingsteorien djupast sett om at menneske er aktive vesen med nokre grunnleggjande psykologiske behov: Me treng å føle at me kan noko, at me kan bestemme sjølve, og at me høyrer saman med andre. Dei norske faguttrykka for dette er kompetanse, autonomi og tilhøyr, jamfør Halvari og Olafsen, 2025, s. 10. Når desse behova er dekte, vil menneske ha motivasjon til å handle og lære på eige initiativ. Dei vil ha betre mental helse og arbeide meir effektivt. Manglande oppfylling av behova fører på si side til at menneske handlar under press eller manglar motivasjon til å handle, samstundes som den mentale helsa og arbeidseffektiviteten går ned (Deci & Ryan, 2012, s. 85–87). Teorien er ikkje oppteken berre av mengda motivasjon, men av typen og kvaliteten på motivasjonen (Halvari & Olafsen, 2025, s. 7). Teorien gjev eit samanhengande og empiribasert bilete av kvifor menneske handlar.

Skuleverket bruker teorien mellom anna til å forklara kvifor eller kvifor ikkje elevar gjer skulearbeid, og kva som skal til for at elevane skal kunna gjera arbeidet. Teorien skil mellom indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen er påført utanfrå, anten gjennom press i form av pavlovsk løn og straff, eller ved at den ytre motivasjonen blir internalisert. Det tyder at eleven sjølv ynskjer å utføre ei oppgåve for å vidareutvikle seg. Denne prosessen har fleire steg og kan støttast av læraren ved å gå over frå kontroll til autonomi (Halvari & Olafsen, 2025, s. 19). Internalisering blir lagt fram som eit mål for den ytre motivasjonen. Sett i kvardagsljos vil desse to formene for motivasjon likne på einannan fordi eleven gjer noko tilsynelatande av eigen vilje og interesse, men Diseth skriv at den mest internaliserte forma for ytre motivasjon, *integrert regulering*, er når «elevens atferd [er] styrt av at læringsaktivitet er i samsvar med egen selvoppfatning» (ibid.). Dette er ikkje det same som indre motivasjon, som er styrt av aktiviteten i seg sjølv.

Me ser at med ytre motivasjon er ikkje arbeidsoppgåvene i seg sjølve viktige, heller ikkje i den mest internaliserte forma. Denne oppgåva tek føre seg innhaldet i læringsaktivitetane, og dermed er ikkje det sjølvbestemmingsteorien seier om den ytre motivasjonen, relevant for oppgåva.

Den indre motivasjonen, derimot, har ved fyrste augekast meir til felles med Aristoteles sine tankar om lukke som aktivitet, fordi indre motivasjon er når aktivitetane i seg sjølve blir opplevde som meinings- og gledesfylte (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Ein kort definisjon på indre motivasjon er «den belønningen som oppstår i forbindelse med at selve læringsaktiviteten vekker interesse og glede» (Halvari & Olafsen, 2025, s. 18). Difor er det naturleg å sjå nærare på kva sjølvbestemmingsteorien seier om den indre motivasjonen, og om det finst kryssingspunkt mellom teorien og temaet for denne oppgåva. Det finst ei mengd sekundærlitteratur for sjølvbestemmingsteorien, til dømes Halvari og Olafsen som eg nemnde over, men grunnkunnskapen går eg til primærkjeldene for å finne.

Richard M. Ryan er redaktør for boka *The Oxford handbook of human motivation*, der han og Edward L. Deci har skrive eit kapittel som er eit nokså omfattande samandrag av heile sjølvbestemmingsteorien («Motivation, Personality and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory»). Her har me altså opphavsmennene som sjølve gjer greie for hovudinnhaldet i teorien sin, i ei bok redigert av ein av dei. Det gjer at eg oppfattar kapittelet som ei god kjelde til fakta om sjølvbestemmingsteorien, sjølv om det naturleg nok må vera mange detaljar som ikkje kjem med i eit slikt oversiktskapittel.

Kapittelet spenner vidt, og går frå å vera nærsynt til gradvis meir langsynt. Såleis startar kapittelet med individet, kva det treng og korleis det blir motivert. Dei grunnleggjande psykologiske behova og skiljet mellom indre og ytre motivasjon blir snøgt presenterte, ilag med eit samandrag av empirien som viser gjennom fleire døme at ytre løn og straff senkar den indre motivasjonen, og at auka indre motivasjon fører til betre psykisk helse (2012, s. 86–91). Gjennom heile kapittelet syner forfattarane stort sett til sitt eige tidlegare arbeid, det er mykje sjølvreferering. Dette er naturleg av di Deci og Ryan står bak mykje av grunnforskinga bak sjølvbestemmingsteorien.

Derifrå går forfattarane vidare til skulane og skuleleiinga, til politisk leiing lokalt og nasjonalt. Dei viser at haldningane til indre eller ytre motivasjon, til og med hjå

leiarar ganske langt oppe i eit hierarki, vil forplante seg nedover i eit system (2012, s. 96). Deretter ser dei på samfunnsbygnaden og korleis sjølvbestemmingsteorien kunne eller burde bidra til større trivsel ved å leggje til rette for meir autonomi og indre motivasjon, i staden for ytre motivasjon og press eller kontroll. Deci og Ryan går ganske langt i å underkjenne den kapitalistiske verdsordenen og å meine at det finst betre løysingar, ut frå empirien dei har samla og som ligg til grunn for sjølvbestemmingsteorien (2012, s. 97–100). Det finst norske ekko av dette synet, lagt fram av til dømes Magnus Marsdal i debattboka *Lærerkoden* (2014, s. 8):

> Under alt dette ligger en kulturkamp mellom to motstridende menneskesyn. Skal vi bygge et arbeidsliv og samfunn som dyrker ansattes indre motivasjon for å utføre et arbeid av høy faglig og etisk kvalitet, eller skal vi anta at folk flest er egoister som bare motiveres av gulrot og pisk?

Som me ser, er «indre motivasjon» i sitatet direkte henta frå sjølvbestemmingsteorien. Deci og Ryan sitt svar på spørsmålet frå Marsdal er at samfunnet ville tene på at næringslivet og statsskipnaden gav rom for indre motivasjon i staden for ytre, fordi arbeidet ville bli utført meir effektivt og med større psykologisk tilfredsstilling for den einskilde.

### Kva med læringsaktivitetane i seg sjølve?

Eg har allereie godtgjort at den ytre motivasjonen ikkje er relevant for denne oppgåva. I avsnitta over oppsummerer eg korleis Deci og Ryan argumenteter for at den indre motivasjonen er mest tenleg og helsesam på alle nivå i samfunnet. Det inkluderer sjølvsagt skulen og skulefaga og grip såleis inn i emnet for denne oppgåva. Eg ser likevel ingenting i korkje oversiktskapittelet frå opphavsmennene eller annan sekundærlitteratur, som Diseth, om *kva* som kjenneteiknar dei oppgåvene som blir opplevde som meiningsfylte i seg sjølve, og som dermed gjev indre motivasjon. Sjølvbestemmingsteorien ser ut til å hoppe over grunnlaget for den indre motivasjonen. Eg hevdar at gleda er ein vesentleg del av dette grunnlaget.

Konsekvensen av dette er at eg ikkje kan omfamne heile sjølvbestemmingsteorien, fordi han ser ut til å gå utanom hovudemnet for denne oppgåva. Likevel gjev teorien ei samanhengande grunngjeving for *kvifor* glede er viktig i læringsaktivitetane, og bidreg dermed til å stø oppunder arbeidet mitt. Såleis er denne oppgåva kanskje å sjå som eit supplement til sjølvbestemmingsteorien, medan sjølvbestemmingsteorien på si side tilbyd eit supplement til det teoretiske grunnlaget for oppgåva mi.

### 2.2.4 Gjennom ei anna linse

Anne Linder og Stina Breinhild Mortensen har skrive boka *Glædens pædagogik* (2007) om pedagogisk arbeidsglede og om det å sjå på hendingar med eit positivt blikk. Boka er skriven fyrst og fremst for lærarar i barnehagen og skulen, med tanke på å få dei til å sjå på arbeidet sitt gjennom det forfattarane kallar ei anna linse, mellom anna fordi folk enkelt sagt er forskjellige – me har alle det Linder og Mortensen kallar *en indre rorgænger* som dreg synet vårt på verda i ei bestemt retning: Der nokre menneske er optimistiske av natur, er andre meir pessimistiske. Det påverkar grunnivået av glede. Forfattarane viser mykje til Martin E. P. Seligman, som med sin teori om positiv psykologi hevdar at *glede* delvis kan vera ei viljesakt, at det kan lærast – jamfør tittelen på den eine boka hans, *Learned optimism* (2006). Den praktiske konsekvensen er at både pessimistar og optimistar kan *lære* glede. Bjørneboe ville òg vera samd i dette (sjå 2.2.5).

Seligman er psykolog, og han vil rette blikket bort frå nærsynet på patologi og psykologiske veikskapar hjå individet og over til styrkar og dygder i den menneskelege psyken (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 7–8). Me legg merke til at ordet *dygd* (engelsk: *virtue*) blir brukt, og me kan gå ut frå at Seligman kjenner til at dette er eit aristotelisk kjerneord. Som døme på den manglande balansen viser Seligman og Csikszentmihalyi til Salovey og fleire, som skriv at me veit langt meir om korleis negative kjensler fremjar sjukdomar enn korleis positive kjensler fremjar helse (2000, s. 10). I skulesamanheng er denne samanhengen omtala ei rad gonger, til dømes av Klausen mfl. (2023) og av Seligman sjølv med fleire. I artikkelen «Positive education: positive psychology and classroom interventions» kjem forfattarane med ei ei klar grunngjeving for kvifor me bør arbeide med positive kjensler og glede i skulen (2009, s. 295):

> . . . were it possible, well-being should be taught in school on three grounds: as an antidote to depression, as a vehicle for increasing life satisfaction, and as an aid to better learning and more creative thinking.

Trengst det ei «motgift mot depresjon», slik forfattarane tek til orde for? Artikkelen til Seligman mfl. er frå 2009, og uroar seg for aukande grad av psykiske plager og lidingar hjå ungdom dei siste tiåra. Den same trenden er gjeldande i dag, både for Noreg (Folkehelseinstituttet, 2025, s. 6, 11) og internasjonalt (Schrijvers mfl., 2024), så svaret på spørsmålet er vel diverre ja. Tittelen på artikkelen til Klausen mfl. (2023), som siterer Seligman, minner oss òg på eit enkelt faktum: «Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi», eller beinveges omsett til norsk: Viss den andelege helsa ikkje er i lage, då er ingenting i lage. Seligman mfl. legg i fleire artiklar og bøker òg vekt på at påstanden om at glede og optimisme skaper betre læring, er empiribasert (2000, s. 5, 2006, s. 154 og 2009, s. 294–295).

## Flyt

Seligman mfl. har ein definisjon av glede som samlar opp i seg fleire av dei andre teoriane eg har brukt så langt i kapittelet, og dei deler såleis *glede* opp i tre område (2009, s. 296). Det fyrste er hedonisme og positive kjensler, det andre er flyt og engasjement, og det tredje er eit meiningsfylt liv. Det fyrste området er allereie omtala. Flyt (engelsk: *flow*), frå det andre området for glede, er kort sagt å vera oppslukt av ei oppgåve, og å bruke alle evner og konsentrasjon på henne fordi aktiviteten er gjevande i seg sjølv (Csikszentmihalyi, 2002, s. 16). Dette skjer ikkje av seg sjølv: «The best moments usually occur when a person's body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile» (2002, s. 15). Seligman mfl. nemner at flyt og engasjement synest vera motsett av positive kjensler, fordi korkje kjensler eller medvitne tankar er del av flyt-opplevingar – derimot blir flyt-opplevingar vurderte positivt *etter* at dei har skjedd. Med det siste området for glede meiner forfattarane eit livsføremål som går ut over sjølvet. Dei to siste områda for glede er altså i slekt med den aristoteliske definisjonen.

### 2.2.5 Gleda ved å vera lærar

Det er vanskeleg å tenkje seg at elevar skal kunna oppleva glede i klasserommet dersom ikkje læraren gjer det same. Viss me skal fylgje Seligman i at glede kan lærast, må fyrst læraren sjølv veta korleis han skal vera glad. Fleire skriv om dette emnet, og ein av dei som gjer det mest råkande, er forfattaren og læraren Jens Bjørneboe. Essayet «Eleven og læreren» (1961) er verdt å sitere frå start til slutt, så det er vanskeleg å gjera eit utval. Sitatet under er valt ut for å syne korleis læraren kan vera glad i klasserommet (1961, s. 743–744):

> Naturligvis er det bare én stemning som kan bringe en lærer til å beholde den rette blanding av humor og bestemthet overfor sine elever, gjennom år etter år. Det er bare én ting som kan muliggjøre det: Nemlig at han går til sitt arbeide i klassen med *glede*. Og at han oppholder seg blant elevene med glede, befinner seg i klassen med glede, simpelthen fordi han er glad i sine elever [. . .] Dette er lærerens egentlige *fag*: Å like elever. Å være glad i dem. [. . .] Dét er hans métier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?!) [. . .] All blidhet og vennlighet og humor og strenghet som en lærer må utfolde i sitt arbeide, må komme av at han liker seg blant sine elever, fordi han oppriktig og naturlig er glad i dem. Det er dessuten ingen kunst å være glad i barn, det er tvertimot en sykdom å *ikke* være det. Denne kjærligheten til elevene må være helt ekte. [. . .]

Dette er eit etter måten langt sitat, men slik må det vera. Gjennom alt eg har lese av litteratur, har eg ikkje vore borti nokon som seier meir om det viktigaste ved læraryrket med få ord enn det Bjørneboe gjer. Han kjem òg Seligman og andre teoretikarar i førevegen med fleire tiår når han seier at glede kan lærast. Me legg òg merke til kva som er kjelda for å gå til klasserommet med glede: Det er ein naturtilstand å vera glad i born og elevar. Dette er enkelt å forstå med hovudet, men det tok meg likevel fleire år som lærar å forstå med heile kroppen at denne

kjensla overfor elevar – om me vil kalle det kjærleik, godhug eller sympati – er sjølve grunnlaget for å klare å halde fram i yrket.

Eyvind Hedel er inne på det same i doktoravhandlinga si innan sosialarbeid, fordi han handsamar relasjonar mellom «klientar» og «profesjonsutøvarar», som han kallar det. Hedel stiller opp kontrasten mellom nære relasjonar og såkalla profesjonell avstand: «Paradoksalt nok fortsetter denne formen for profesjonsutøvelse [dvs. profesjonell avstand] på tross av at stadig flere undersøkelser viser at det som hjelper er *nærhet i relasjonen* og ikke valg av diagnoser og metodikk» (Hedel, 2009, s. 110, mi utheving). Omgrepsbruken i sitatet er henta frå sosialfaget og difor lettare framandarta for lærarar, men tanken om nære relasjonar er lett å knyte til det Bjørneboe skriv om kjærleik.

Hugh Morris i boka *Teaching Happiness and Well-Being in Schools* er òg inne på nærskylde grunnar for å føle glede i klasserommet, nemleg å bidra til noko ut over deg sjølv (2015, s. 14):

> . . . a philosophy of education based on well-being resonates entirely with colleagues' reasons for entering the teaching profession in the first place: namely, to contribute to human flourishing.

Dette sitatet speglar både Seligman, Csikszentmihalyi (2002, s. 15) og Aristoteles: Å bidra til at andre blømer, er eit mål ut over deg sjølv. Det leier tankane over til filosofien bak Soka-rørsla.

### 2.2.6 Soka-skulane

Soka-skulane, med utspring i Japan, er mellom dei mest forvitnelege utdanningsfilosofiske retningane eg har funne. Grunnlaget for skulane vart lagt av læraren og rektoren Tsunesaburo Makiguchi (1871–1944). Dette buddhistiske skuleslaget finst i 192 land og har 10 millionar deltakarar, skriv John M. Heffron (2022, s. 478). Soka-rørsla dekkjer barnehage- til universitetsnivå.

Makiguchi meinte at føremålet med utdanning er det same som føremålet elles i livet, nemleg lukke (Goulah & Ito, 2012, s. 59). Dermed må skulen lære elevane korleis dei skal bli lukkelege (Kuo mfl., 2020, s. 347). Desse tankane stod i sterk kontrast til det gjeldande regimet under det japanske keisardømet, der born frå ung alder fekk ein militarisert skulegang (Goulah & Ito, 2012, s. 58). Makiguchi og etterfylgjaren Josei Toda kom såleis på kant med styresmaktene, og vart arresterte i 1943 for majestetsfornærming. Heffron minner om at keisar Hirohito var å rekne som ein inkarnasjon av solgudinna (2022, s. 478), og at ideologisk motstand av det slaget Makiguchi kom med, ville bli slege ned på. Makiguchi døydde i fengsel i 1944.

Etter krigen var det japanske samfunnet nøydd til å gå gjennom radikale endringar der gamle og tilvande tankar vart avleggse, til dømes ved at keisaren ikkje lenger var guddommeleg. Skulesystemet måtte òg få eit anna mål enn å trene elevane til å bli soldatar. Frå etterkrigstida arbeidde dermed Toda og etterfylgjaren hans, Daisaku Ikeda, for at Soka-skulane skulle vekse fram. Eitt av bidraga frå Ikeda er ei utgreiing av kva som ligg i «lukke». Han deler omgrepet i to; relativ og absolutt lukke, der artikkelen «Exploring Absolute Happiness Through Experiential Education» av Kuo mfl. (2020) tek føre seg sistnemnde.

For å ta relativ lukke fyrst, skriv Kuo mfl. (2020, s. 347) at denne avheng av faktorar utanfor deg sjølv, så som rikdom og makt, gjetord og frægd, eller andre materialistiske lyster. Ifylgje forfattarane er dette eit skrint vokstergrunnlag for personleg utvikling og varig glede, sjølv om dei vedgår at relativ lukke stundom kan vera viktig. I artikkelen kviler blikket i staden på absolutt lukke.

Kort fortalt inneber absolutt lukke, ifylgje Ikeda (i Kuo mfl., 2020, s. 347), at seks livsføresetnader må vera til stades. Kvar einskild må

1. føle at dei oppfyller eit føremål
2. ha ein djuptgåande filosofi
3. eige overtyding
4. vera optimistisk og livfull

5. ha mot
6. vera tolerant

Ikeda skriv same stad at når elevar (ut frå føresetnadene over) utviklar ei innstilling til livet der dei ser at kvar dag har meining og glede, vil dei truleg ta ansvar i arbeid og samfunn – bli gagns menneske, som det heiter med den vakre formuleringa i den gamle folkeskulelova (1963, s. 5). Ikeda legg altså fram ei grunngjeving for å arbeide med glede som gjev beinveges samfunnsøkonomisk meining. Me kan fint argumentere for at absolutt lukke stettar dei notidige lovkrava òg, jamfør opplæringslova §1-3 (2024), femte leddet:

«Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.»

Å «meistre livet» og «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» verkar nettopp vera føremålet med soka-rørsla. Arbeidet med lukke etter denne filosofien er rett nok ikkje friksjonsfritt:

> The ultimate goal of Soka, or value-creating, education is to foster people of character who continuously strive for the "greatest good" of peace, who are committed to protecting the sanctity of life, and who are capable of creating value *under even the most difficult circumstances*. (Ikeda, 2001 i Heffron, 2022, s. 479, mi utheving)

Goulah og Ito skriv at dei «verdiane» som er nemnde over, ikkje vil seia å gje opplæring i verdiar, men å gje opplæring i evna til å tilskrive alle hendingar ei meining – ein verdi (2012, s. 60). Det verkar innlysande at ein slik ståstad gjer det lettare å finne glede i til dømes ein vanleg norsktime. Eg hevdar altså at element frå Soka-rørsla kan brukast som grunnlag og grunngjeving for emnet i denne masteroppgåva. Soka-rørsla er òg innvoven i teorien og teoretikarane eg bruker i oppgåva: Nel Noddings sat i rådet for ein stipendiatkomite ved Ikeda-senteret for fred, læring og dialog i Boston (Brooks, 2022), og Goulah er rådgjevar ved same senter («Staff & Leadership», 2026).

**Soka-rørsla og økosofien**

Noko av verdigrunnlaget til Soka-skulane liknar ved fyrste augekast på djupøkologien eller økosofien i tradisjonen etter Arne Næss, kort formulert av Andrew Brennan i boka *Rethinking Deep Ecology* (1995, s. 4). Både Soka-rørsla og djupøkologien legg vekt på at mennesket er likestilt med resten av naturen, og at alt som er, har same retten til å vera. Denne innstillinga til omverda er ein del av grunnlaget for absolutt lukke slik Soka-rørsla legg det fram. Det synspunktet har ein tydeleg atterklang i djupøkologien. Det vil ikkje seia at Soka-rørsla og djupøkologien har nett dei same grunnane for å likestille natur og menneske. Det går an å sjå føre seg at Makiguchi og Ikeda ville vera samde i noko av kritikken mot djupøkologien, mellom anna slik Gamlund har formulert han (2012, s. 240): Djupøkologien kviler på subjektive oppfattingar av naturen, ikkje på moralske prinsipp. Difor held ikkje djupøkologien som filosofi etter punkt 2 i førre overskrift. Det fell utanfor oppgåva å diskutere dette vidare, sjølv om det er interessant i massevis. Me kan nøye oss med å slå fast at *nærleik og tilknyting til naturen* er felles for fleire tankeretningar som syslar med kva lukke og glede er.

### 2.2.7 Dei mjuke faga

Skulen har eit danningsoppdrag som kjem inn tidleg i lovverket. Sjuande leddet i føremålsparagrafen syner dette (*Opplæringslova*, 2024, §1-3, mi utheving): «Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal møtast med tillit, respekt og krav og få utfordringar som fremjar *danning* og lærelyst.» Danning heng som kjent saman med å ha vid kunnskap og dugleik, mykje slik Pestalozzi såg det føre seg (Torgersen mfl., 2024, s. 20–21 og Bjørkvold, 1996, s. 167): Hovud, hjarta og hand i foreining. Ordbøkene definerer på si side omgrepet allmenndanning smalare, «allsidig kunnskap i emne som språk, kultur, historie og naturvitskap» (Ordbøkene, 2024). *Kultur* frå ordboksdefinisjonen er åleine nemnt heile fire gonger i den nemnde føremålsparagrafen, til dømes med formuleringa «kulturell innsikt og forankring». Det er dei tradisjonelt «mjuke faga», det vil seia kunst og handverk, mat og helse og musikk som har hatt mykje av ansvaret for å gje praktisk dugleik innan denne kulturelle forankringa, medan fag som norsk etter gamalt har hatt ei meir teoretisk innretning. Dette er ikkje til

fullnads i tråd med læreplanverket i dag, av di alle faga skal oppfylle krav i overordna del. Under overskrifta «Skaparglede, engasjement og utforskartrong» er kulturelle opplevingar og uttrykk framheva fleire gonger, både som middel for læring og som eigenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017), og difor skal mellom anna norskfaget bidra til det.

I min eigen lærarpraksis bruker eg såleis nokså mange kulturuttrykk i undervisinga mi, særleg musikk. Det gjer eg både av interesse, overtyding og med dei nemnde overordna styringsdokumenta som legitimering. Musikk og song gjev særs gode høve for språklæring på mange nivå – til dømes uttale, grammatikk og forståing – i tillegg til det reint sanselege, estetiske elementet, og ikkje minst ein smak på noko av den norske kulturen. Musikk er òg relevant i eit mangfalds- og inkluderingsperspektiv, dersom me skal tru Bjørn Alterhaug i Torgersen mfl., 2024, s. 19, jamfør elles 2.3.2. Det er heller ingen tvil om at musikk bidreg til glede, og i heldige fall ein flik av *peak experience* (Noddings, 2003, s. 16) eller i minsto *minor ecstasies* (2003, s. 28). Eg ser på musikk som uløyseleg innvove i heile livsopplevinga til menneskeætta, og det har eg fleire med meg i. Etnofilosofen K. Anyanwu frå Lagos skriv at «musikk ville miste sin mening, hensikt og betydning om den ble adskilt fra selve livsprosessen» (Anyanwu, 1987 i Bjørkvold, 1996, s. 63). Om musikken sin gledesskapande effekt skriv Jon-Roar Bjørkvold elles i standardverket *Det musiske menneske* (1996, s. 174):

> . . . musikkfagets fremste nytte [må] aldri overses: dets berettigelse som en av menneskenes dypeste kilder til *glede, opplevelse,* som basisressurs for et rikere, helere og mer skapende liv. Mer sentral nytte enn å skape grobunn for mer livskraftige, mer gledesfylte og derfor mer livsduglige menneskeliv kan da vel neppe noe fag påberope seg å ha?

Eg gjer denne grunngjevinga til mi eiga i det eg bruker musikk i norskopplæringa. Det står att å sjå om det synspunktet kan bera seg.

## 2.3 Avgrensing og forankring

Gjennomgangen i dette kapittelet av glede i ulike leter har hatt som mål å vidke ut omgrepet litt, og få tankane inn på nokre av dei mange måtane me kan oppleva

hugnad på, både i skulen og elles i livet. Eg meiner at all denne kunnskapen om positive kjensler, aktivitetar og tilstandar er nyttig i arbeidet i skulen, men det tyder ikkje at eg kan forske på og skrive om alt i dei komande kapitla. Nokre inngjerdingar må til for at ikkje prosjektet skal bli for uhamsleg. Difor gjev eg nokre definisjonar og avgrensingar i overskriftene som fylgjer.

### 2.3.1 Glede i norsktimane

Denne oppgåva tek føre seg glede i norskfaglege aktivitetar i eit minoritetsspråkleg klasserom. Kva aktivitetar som til ei kvar tid er norskfaglege, kan me prøve å definere på to måtar:

1. Aktivitetar som er nemnde i styringsdokumenta for skulen og norskfaget
2. Det som faktisk skjer i norsktimane

Ved fyrste augekast ser desse to definisjonane nokså ulike ut. Det er lett å tenkje seg kontrastar mellom det styringsdokumenta krev, altså det normative synet på kva aktivitetar som er norskfaglege; og dei aktivitetane som faktisk skjer i norsktimane, altså eit reint deskriptivt syn på kva som er meint å vera ein norskfagleg aktivitet. Oppgåva mi skal ikkje fyrst og fremst ta føre seg skilnadene og likskapane mellom desse to. I staden hevdar eg at norskfaglege aktivitetar kan liggje kvar som helst på ein skala mellom ytterpunkta «påbod i styringsdokumenta» og «improvisasjon i klasserommet». Oftast ligg aktivitetane i norsk, og eit kvart anna fag, ein stad mellom desse to. Målet mitt er å finne ut kva fagaktivitetar som kan skapa glede, og kvifor dei gjer det. Om desse aktivitetane spring ut frå krav i lovverk og læreplan, eller frå tilfeldige hendingar i klasserommet, er ikkje så viktig i denne samanhengen.

### 2.3.2 Glede i det minoritetsspråklege klasserommet

Forskingsprosjektet mitt tek føre seg eit minoritetsspråkleg klasserom. Alle klasserom er mangfaldige, men me må kunne seia at det minoritetsspråklege klasserommet er

ekstra mangfaldig med tanke på kva bakgrunn elevane har. Det er fleire grunnar til at det er aktuelt å undersøkje og arbeide med glede i ei slik elevgruppe.

Som eit døme er det eit faktum at fleire av elevane kjem beinveges frå krig eller andre alvorlege hendingar. Å ha slike opplevingar i bagasjen må kunne kallast ein mangel, slik Aristoteles skildrar det (jamfør 2.2.1). Dersom skulen og klasserommet opnar for og arbeider for å oppleva glede, bør det kunne bidra til å gjera opp for eventuelle manglar eller dårlege opplevingar denne elevgruppa kan ha vore utsette for.

I dei fleste klasserom vil det vera elevar frå fleire kulturar, men dette gjeld utan unntak i det minoritetsspråklege klasserommet. Me må likevel koma med eit atterhald. På same måte som ein minoritetsspråkleg bakgrunn ikkje plent inneber at elevane ber på traume, gjeld det same for kulturar. Dette tek Denis Charles Phillips opp i artikkelen «Social Aspects of Learning»:

«. . . having been born and raised in a foreign country does not always indicate the presence of cultural differences» (Phillips, 2004, s. 64)

Atterhaldet fortel at me ikkje skal overdrive kor store dei kulturelle skilnadene i eit klasserom kan vera. Det endrar ikkje hovudargumentet til Phillips, som er at kultur påverkar læring. Det krev at læraren er merksam på både sine eigne og elevane sine kulturelle føresetnader, fordi desse påverkar korleis elevane kan lære. Eg vil vidareføre argumentet hans ved å peike på at sidan læring er ein sosial aktivitet, må klasserommet vera ein sosial arena som er prega av fellesskap kring læringsaktivitetane. Dersom Phillips har rett i at kulturelle skilnader påverkar korleis elevane kan handtere ulike lærar- og læringsaktivitetar, bør me gripe til noko som er felles for alle kulturar. Eg påstår at glede kan vera dette «noko», og at glede dermed er særleg relevant i eit minoritetsspråkleg klasserom.

### 2.3.3 Mennesket er ein biokjemisk fabrikk

Kjensler ovrar seg reint fysisk i menneskekroppen på ulike måtar, slik Røseth skriv om i boka *Prosjekt glede : en guide til gode følelser* (2024). Ved positive opplevingar

vil kroppen skilja ut hormon som dopamin, oxytocin, serotonin og endorfin (s. 31-46). Når me er avslappa og glade, vil det parasympatiske nervesystemet vera aktivt (s. 24-25) – og både det og hjernen kan trenast til å føle meir glede (s. 28-29), altså har me fysiske prov på påstandane til Seligman. Emnet er interessant, mangfaldig og både synleg og viktig i klasserommet, men eg handsamar det ikkje i denne norskfaglege oppgåva.

## 2.4 Operasjonalisering

Det fyrste forskingsspørsmålet mitt inneheld to omgrep: *Glede* og *norskfaglege aktivitetar*. Nedanfor vil eg freiste å klårgjera korleis eg måler omgrepa, så langt råd er.

### 2.4.1 Uklårleik

*Glede* er eit abstrakt omgrep av den typen Kleven og Hjardemaal kallar «construct», til skilnad frå «concept», der fyrstnemnde i utgangspunktet ikkje kan målast. Dette er det forfattarane kallar målingsproblemet (2021, s. 31), og det heftar ved mykje av samfunnsvitskapane og særleg pedagogikken. Mykje av det me driv med i skulen, og det me er interesserte i å forske på, er ikkje målbart. Personleg er eg glad for det, fordi samhandlinga mellom lærarar og elevar alltid skjer i situasjonen. Det er alltid eit konkret og aldri eit teoretisk spørsmål (Bjørneboe, 1961, s. 735), og såleis uråd å måle. Forfattarane stiller opp to moglege val for slike tilfelle: Anten må me la vera å forske på ikkje-målbare omgrep, eller me må definere omgrepa – operasjonalisere dei – på ein måte som gjer at me kan måle dei, sjølv om det i utgangspunktet er umogleg. Dermed må me godta at forskinga blir mangelfull (2021, s. 32). Det er uråd å oppnå heilt presis kunnskap når forskingsobjektet er såpass ullent som *glede*. Det tyder ikkje at me ikkje kan få noko nyttig ut or slike studiar. Mykje forsking innan det pedagogiske forskingsfeltet syslar med liknande abstrakte omgrep, og denne oppgåva er difor ei av mange som opplever målingsproblemet. Eg gjer nøyare greie for målingsproblemet i metodekapittelet, særleg under 3.8.1 og 3.8.5. I dette kapittelet nemner eg problemet fordi det utgjer grunnen til å operasjonalisere omgrepa.

### 2.4.2 Klårleik?

For meg som forskar er glede delvis definert allereie i forskingsspørsmål nummer ein, ved at ordet er knytt til aktivitet, i slekt med omgrepet etter Aristoteles. Dermed er det potensielt gledesskapande *aktivitetar* eg leitar etter i forskinga og prøver å måle verknaden av. Denne operasjonaliseringa er naudsynt fordi forskingsspørsmålet nettopp spør etter aktivitet.

Når det gjeld det andre omgrepet, går det fram av overskrift 2.3.1 at eg definerer *norskfaglege aktivitetar* som dei aktivitetane eg meiner er eigna til å føre til læring i faget, anten aktivitetane er planlagde eller ikkje.

## 2.5 Samandrag

I dette kapittelet har eg sett på kva litteraturen eg har hatt tilgang til, seier om glede eller lukke i og utanfor skulen. Dette har eg gjort for å gje ulike forklaringar på kva glede og lukke er, og kvar i skuleverket me kan finne spor av emnet for denne oppgåva. Litteraturgjennomgangen syner at lukke eller glede blir definerte med to ulike omgrepspar, anten *objektiv/subjektiv* i den vestlege tradisjonen, eller *relativ/absolutt* i den austlege.

Ein slik gjennomgang av teorien kan vera nyttig for å avklara kva kunnskap som finst om glede og dermed kva forskingsprosjektet kan vente å finne, men samstundes må me hugse at elevane ikkje har hatt tilgang til den litteraturen eg har gått gjennom. Nel Noddings formulerer denne motsetnaden godt (2003, s. 17):

«Perhaps, instead of trying to define happiness, we should ask what *gives* people happiness . . .»

# Kapittel 3

# Metode

Jeg har nå
skrevet opp på døra mi,
i et hjerte det faller dråper fra,
med grønn filtpenn og store
bokstaver:
DET ER HÅPLØST
OG VI GIR OSS IKKE

*Jan Erik Vold (1968)*

FORSKING ER Å UNDERSØKJE eit spørsmål på ein gjennomtenkt måte. Forskingsmetoden fortel kva denne måten er. Dei ulike forskingsmetodane er tilpassa ulike former for forsking. Difor er målet med dette kapittelet å velja ein eller fleire metodar som høver til forskingsspørsmåla mine, gjera greie for kvifor eg vel denne metoden, og skildre korleis eg vil gjennomføre han. I dette ligg å greie ut om kva syn eg har på forsking og kunnskap, og korleis eg vil samle inn opplysingar. Samstundes vil eg forklara omgrepa eg bruker, og drøfte nokre moglege problem med metoden min. Eg handsamar òg spørsmålet om forskingsetikk frå ulike ståstader. Kapittelet sluttar med eit samandrag av dei metodiske rammene kring forskingsprosjektet mitt.

## 3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Eit hovudskilje når det gjeld forskingsmetodar, går mellom dei kvantitative og kvalitative. Dei kvantitative metodane interesserer seg for kunnskap som går an å talfeste, medan dei kvalitative handlar om kunnskap som finst i form av språk og tekst (Ringdal, 2020, s. 24).

Ringdal skriv i *Enhet og mangfold* (2020, s. 25) at forskingsspørsmål som spør etter *kva* eller *korleis* noko blir gjort, peikar mot kvalitative metodar, medan forskingsspørsmål kring *kvifor* peikar mot kvantitative forskingsstrategiar. Forskingsspørsmåla mine har både eit *kva* og eit *kvifor*, så det er ikkje openbert kva metoderetning som høver best. Me legg òg merke til at «peikar mot» er ei ganske forsiktig formulering. Det tyder på at skiljet mellom kvantitative og kvalitative metodar kanskje ikkje alltid er så klårt. Mykje annan litteratur underbyggjer dette. Til dømes har Creswell og Guetterman, som er mykje brukte innan utdanningsforsking, eigne kapittel om blanda metodar (2019, s. 12-22 og 544-585). Kleven og Hjardemaal nemner òg blanda metodar allereie i innleiingskapittelet (2021, s. 23).

Det er rett at eg vel ein datainnsamlingsmetode (sjå 3.4.2) med innslag frå båe metodetradisjonane, fordi eg samlar inn data både med ein talfesta skala og som tekst, men det tyder ikkje i seg sjølv at eg driv blanda metode. Mange reine kvantitative studiar inneheld data som ikkje er talfesta, slik som opne spørsmål (Ringdal, 2020, kap. 10). Heller enn å seia at forskingsspørsmåla mine berre peikar på blanda metodar, vil eg seia at dei innbyr til både kvantitative, blanda og kvalitative metodar. Forskingsspørsmåla eller problemstillinga åleine gjev såleis ikkje noko eintydig svar på kva metode som er best eigna.

J. Amos Hatch i *Doing Qualitative Research in Education Settings* (2002) skriv òg om skiljet mellom kvantitative, kvalitative og blanda metodar og grunnane til å velja ein av dei, men i innleiingskapittelet (2002, s. 1–6) gjer han fyrst noko viktig. Han tek eit steg tilbake og minner om at skiljet mellom forskingsmetodane botnar i kva syn me har på korleis verda ser ut og korleis kunnskap kan oppstå, med andre ord kva ontologi og epistemologi me legg til grunn for korleis me forskar (Hatch, 2002, s. 2):

> Most students have heard the terms but have no idea what *ontology* and *epistemology* actually mean, so I ask them their beliefs about how the world is ordered and how we can come to know things about it.

Det går an vera samd med Hatch i argumentet hans om at det me trur eller meiner, påverkar kva veg me vel i forskinga, og at me difor bør gjera greie for ontologi og epistemologi før me vel metode. Andre forfattarar skriv derimot beint ut at forsking startar med forskingsspørsmålet (Creswell & Guetterman, 2019, s. 3, 7, 12). Eg les Creswell og Guetterman med alvor, for dei har skrive det eg oppfattar som eit standardverk når det gjeld forsking innan utdanningsfeltet, og dei har skrive fleire bøker om metode. Dei nemner ikkje poenget til Hatch i det heile. Det er òg rett at det finst gode grunnar til å velja framgangsmåten deira, enkelt sagt fordi at å byrje med forskingsspørsmålet avgjer kva resten av oppgåva handlar om, og gjev den tydelegaste retninga for vidare skriving. Likevel meiner eg det er underleg å gå ut frå at alle lesarar har same vitskapsteoretiske og filosofiske ståstad. Det oppfattar eg at Creswell og Guetterman gjer når dei ikkje i det heile nemner korkje *ontologi* eller *epistemologi* i heile boka. Eg greier ikkje å forsvara dette i andre tilfelle enn der du skriv for ei særs einsarta lesargruppe. I oppgåva mi er sjølve studieobjektet eit fleirspråkleg og -kulturelt klasserom, og det er rimeleg å tru at eventuelle lesarar kan ha ulike bakgrunnar òg. Det er unaturleg å gå ut frå at det finst berre éi oppfatting av omgrep som «vitskap» eller «kunnskap» i ei slik gruppe.

Dette er den viktigaste grunnen til at eg fylgjer rådet frå Hatch og gjer greie for min eigen ontologi og epistemologi før eg gjer greie for val av metode og forskingsdesign. Indirekte gjev Dysthe mfl. det same rådet, av di dei anerkjenner at det finst ulike fag- og forskingskulturar som har kvar sine måtar å skildre verda på, oftast utan at det blir gjort merksam på dette (2020, s. 15–16). Andre skribentar gjer òg greie for korleis dei ser på verda og kunnskapen i henne, mellom andre Kleven og Hjardemaal (2021, s. 27), og no eg.

## 3.2 Ontologi og epistemologi

Hatch byrjar med å forklara ordet «paradigme», som i vitskapsteoretisk forstand tyder eit samanhengande og tydeleg synspunkt på korleis verda er innretta, og korleis me

kan finne ut noko om henne (Hatch, 2002, s. 11). Eg vil med ein gong plassere meg i eit konstruktivistisk vitskapsparadigme, men med nokre trekk frå postpositivismen. Eg gjer greie for denne ståstaden under, i det eg eliminerer dei andre paradigma samstundes som eg gjev att hovudinnhaldet i dei i stutte trekk.

Hatch byrjar gjennomgangen sin med positivismen. Ein typisk positivistisk forskar vil enkelt sagt seia ein nøytral observatør som ikkje har direkte kontakt med forskingsobjekta. Dette forskingsprosjektet ligg nokså langt frå eit slik syn. Eg kan såleis heller ikkje identifisere meg med ontologien i typisk positivisme, som vil seia at det finst éi og berre éi universell sanning, uavhengig av observatøren (Hatch, 2002, s. 14). Eg meiner at eit slikt syn minner meir om religion enn om vitskap.

Det fell meg lettare å identifisere meg med den postpositivistiske ontologien, som hevdar at det ikkje er råd å få nøyaktig kunne om korleis verda er innretta, og at all menneskeleg kunnskap såleis er omtrentleg (ibid.). Postpositivisme og kritisk realisme blir ofte brukte om einannan (Makri & Neely, 2021, s. 4). Likevel kan eg ikkje dele den typiske postpositivistiske epistemologien, som ser føre seg ein objektiv forskar som korkje har noka rolle i eller påverkar forskingsfeltet sitt. Eg er for mykje deltakar i forskingsprosjektet til det.

Kritisk og feministisk forsking er andre paradigme, og dei tek sikte på å greie ut maktforhold mellom klasser og/eller kjønn. I forskinga mi er eg klar over maktforholdet mellom lærar og elevar, men eg set ikkje dette i sentrum for forskinga. Difor høyrer prosjektet ikkje med til desse paradigma (Hatch, 2002, s. 16). Heller ikkje er eg ute etter å dekonstruere røynda og sidestille alle forteljingar (Hatch, 2002, s. 19) – eg er ute etter å generalisere kva som gjev glede i norskopplæringa, og det fortel at eg ikkje er poststrukturalist. Eg deltek i og påverkar forskingsprosjektet. Det er meir typisk for konstruktivistar.

Ontologien i det konstruktivistiske vitskapsparadigmet inneber, slik namnet peikar på, at menneske konstruerer sin eigen røyndom, og at det difor forenkla sagt finst fleire røyndomar. Viss me dreg dette ut i ytste konsekvens, finst det ikkje *ei* sanning, men mange. Eit slikt syn kan minne om poststrukturalisme (Hatch, 2002, s. 18), eller endå verre: relativisme og «alternative facts», slik me kjenner frå den notidige

politikken. Det er openbert både fornuftsstridig og uvitskapleg, og syner at me ikkje bør lesa vitskapsteori heilt bokstaveleg og dogmatisk.

Meininga med den konstruktivistiske ontologien er ikkje at alt og ingenting er like sant, men at menneske kan ha ulike syn på det same fenomenet; og at den meir eller mindre endelege sanninga er noko me skapar saman. Sanning og kunnskap er stundom noko me forhandlar og diskuterer oss fram til – me konstruerer kunnskap saman. Det syner seg dagleg i til dømes eit klasserom, der elevane og læraren *saman* finn fram til ny kunnskap. Ein konstruktivistisk forskar vil ha eit liknande syn: Alle deltakarane i eit forskingsprosjekt, både forskaren og deltakarane, bidreg til å skapa og forstå kunnskap (Hatch, 2002, s. 13). I rolla som lærar og forskar meiner eg dette er ei innlysande sanning, og det gjer at eg høver nokolunde inn i den konstruktivistiske måten å tenkje på. Det er altså eit tydeleg sosialt aspekt ved paradigmet, og det kan vera grunnen til at kontruktivisme andre stader blir kalla *sosial* konstruktivisme (til dømes Makri & Neely, 2021, s. 3).

Eg meiner òg at det ligg eit konstruktivistisk kunnskapssyn bak styringsdokumenta i skulen, særskilt dei som gjeld for elevgruppa eg arbeider med. Læreplanane for førebuande opplæring for vaksne (FOV) legg nemleg vekt på den kunnskapen elevane har med seg inn i skulen, og omtalar han som ein ressurs, her frå læreplanen i norsk for språklege minoritetar (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2):

«Faget skal anerkjenne og aktivt bruke erfaringane og kompetansen til deltakarane og dei språklege og kulturelle ressursane og ferdigheitene deira.»

For det fyrste seier læreplanen at elevane har erfaring og kompetanse, og for det andre at dette skal brukast for å skapa kunnskap i faget. Det er eit argument for at forskrifta krev at læraren har eit i alle fall delvis konstruktivistisk kunnskapssyn, fordi elevane sine røynsler skal vera med og *konstruere* kunnskap.

Ein studie innanfor eit reint konstruktivistisk vitskapsparadigme vil ofte ha form av forteljande tekst (Hatch, 2002, s. 16), og peikar mot kvalitative studiar. Forskingsspørsmåla mine oppmodar ikkje i seg sjølve til ein rein forteljande tekst, men bed heller om eit meir eller mindre generelt svar på kva som gjev glede, og kvifor. Så langt det er mogleg ut frå datamaterialet mitt, vil eg altså freiste å finne mønster og

fellestrekk, og eg vonar å finne noko som gjeld utanfor berre mitt eige klasserom. Det peikar mot postpositivistisk metodebruk, der både databasert teoriutvikling, mønster og generaliseringar er vanlege produkt (Hatch, 2002, s. 15). Databasert teoriutvikling er òg vanleg innan konstruktivistiske paradigme (Makri & Neely, 2021, s. 3–4). Klårgjeringa av ontologien og epistemologien gjer dermed at eg nærmar meg eit svar på spørsmålet som vart teke opp fyrst i kapittelet: Kva metodetradisjon høver for dette prosjektet? Før eg avslører svaret på det spørsmålet, unner eg meg eit lite sidesprang til aksjonsforsking, av di denne forskingsforma har vore mykje omtala på det erfaringsbaserte masterstudiet eg har teke.

### 3.2.1 Aksjonsforsking?

Forskingsprosjektet mitt kan på overflata sjå ut som aksjonsforsking, fordi eg som forskar er ein så tydeleg del av forskingsprosjektet. Det er likevel ein tydeleg skilnad: Eg forskar ikkje på mi eiga læring eller praksis (McNiff og Whitehead, 2002, s. 28 og Ulvik mfl., 2022, s. 35), men på trekk ved korleis elevane opplever norskfaget. Målet er ikkje å endre eigen praksis i løpet av forskingsperioden. Dette utelèt aksjonsforsking som metode, fordi den har *endring av praksis* som eitt av måla for designet.

Paradigma eg vedkjenner meg til, seier noko om kva metodar som er vanlegast innan paradigmet. Databasert teoriutvikling er ein av dei, og det er den metoden eg vel i prosjektet mitt.

## 3.3 Databasert teoriutvikling

Databasert teoriutvikling (engelsk *grounded theory*) blir òg kalla empiribasert teoriutvikling. Det fremste kjenneteiknet er at teoriane i studien blir utleidde frå innsamla data, observasjonar eller empiri, altså i utgangspunktet ein induktiv metode (Makri & Neely, 2021, s. 3). Creswell og Guetterman skriv at databasert teoriutvikling er ein kvalitativ metode (2019, s. 434), og at han ofte blir brukt for å byggje teori der det finst lite av han frå før. Det er tilfellet med dette forskingsprosjektet, jamfør kapittel

1.2.2. Forfattarane meiner at fordelane med databasert teoriutvikling er at metoden gjev ein systematisk framgangsmåte for å gå frå observasjonar via tema til teori; at metoden har sjølvkorrigerande element; og at han på alle steg av prosessen held seg nær datagrunnlaget.

Databasert teoriutvikling vart fyrst brukt som omgrep av Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967 (Charmaz og Thornberg, 2020, s. 305), og var opphaveleg meint brukt innanfor sosiologien (2020, s. 309). Metoden har gått gjennom mange endringar sidan dess, så pass at opphavsmennene ikkje lenger er mykje samde om kva han inneber (Makri og Neely, 2021, s. 4–5; Creswell og Guetterman, 2019, s. 435–437). Dette er grunnen til at eg heller går til seinare teoretikarar enn til primærkjelda for å finne kunnskap om metoden.

Dei ulike retningane innanfor databasert teoriutvikling spenner no frå oppskriftsmessige framgangsmåtar til meir fleksible. Creswell og Guetterman kallar fyrstnemnde systematisk tilnærming, og dei skildrar overgangen via framveksande tilnærming (engelsk *emergent approach*) til den meir fleksible konstruktivistiske tilnærminga (2019, s. 436). Forfattarane nemner Kathy Charmaz som viktig opphavskvinne til den sistnemnde retninga (Creswell & Guetterman, 2019, s. 435). Eg festar meg ved korleis ho og Robert Thornberg skildrar dei nyare, fleksible måtane å drive databasert teoriutvikling på, og kva som kjenneteiknar forskarar som soknar til denne metoden. Eg kostar på meg å sitere skildringa deira av ein slik forskar, fordi eg både kjenner meg att i og vedkjenner meg mykje av skildringa (etter Charmaz & Thornberg, 2020, s. 311):

> This approach appeals to researchers who (1) engage in reflexivity throughout the research process, (2) aim to make their standpoints, starting points, and research actions as transparent as possible, (3) read theoretical and substantive literatures on their topics before engaging in research, but do not necessarily take these literatures as true or final statements, and (4) assume every methodological approach, including grounded theory, assumes an epistemology.

Eg kan ikkje anna enn vera samd i alt dette, og kjem til å strekkje meg etter retninga *konstruktivistisk databasert teoriutvikling* slik Charmaz og Thornberg skildrar henne.

### 3.3.1 Framgangsmåte

Både Charmaz og Thornberg (2020) og Creswell og Guetterman (2019, kapittel 13) skildrar framgangsmåtar for databasert teoriutvikling, medan Makri og Neely (2021) tek føre seg ulike spørsmål kring kvaliteten i og filosofien bak slike prosjekt.

Punkta nedanfor utgjer ifylgje Creswell og Guetterman (2019, s. 452–454) stega i eit prosjekt innan databasert teoriutvikling. Dei tre fyrste og det siste steget er til forveksling like andre metodar, og eg skriv ikkje meir om dei her. Dei andre stega er nøyare omtala i andre kapittel, og blir nemnde her for å gje eit samanhengande oversyn over framgangsmåten i prosjektet og kvar eg utfører dei ulike stega.

1. **Avgjer om databasert teoriutvikling er rett metode.** Dette er gjort i 3.2 ovanfor.
2. **Finn noko å studere.** Kapittel 1 gjer greie for forskingsemnet og grunngjevingane bak.
3. **Hent inn samtykke og sikre tilgang til det du vil forske på.** Dette er skildra i 3.5.
4. **Samle inn data.** Creswell og Guetterman skriv at dette og neste punkt skjer i fleire omgangar, til forskaren oppnår *metning* i resultata. Eg skildrar framgangsmåten i 3.4.
5. **Kode data.** Dette kan skje med konstant samanliknande metode, slik òg Firing og Klomsten gjer (2013, s. 43). Creswell og Guetterman meiner ti eller fleire kategoriar er høveleg på dette steget (2019, s. 453). Eg omtalar kodinga nøyare i kapittel 4 og 3.9.
6. **Bruk selektiv koding og utvikle teorien.** Dette og neste punkt er meir omtala under 3.6.2.
7. **Valider og trianguler.** Dette punktet gjeld validitet og reliabilitet. Me legg merke til formuleringa «trianguler», som gjeld kvalitativ forsking generelt og databasert teoriutvikling spesielt. Emna er omtala under 3.6.
8. **Skriv produktet.**

## 3.4 Datainnsamling

Dette prosjektet samlar inn både kvantitative og kvalitative data og tek i bruk ulike hjelpemiddel til datainnsamlinga. Desse blir skildra i overskriftene under, og fyrst gjer eg greie for kva verkty eg vel til datainnsamlinga.

### 3.4.1 Praktiske omsyn

Eg er både kontaktlærar, faglærar og forskar samstundes. Difor må eg velja ein datainnsamlingsmetode som er praktisk gjennomførbar i ei full stilling som lærar, og som attåt kan oppfylle både forskingsetiske krav og stette det vitskapsteoretiske synet eg har. Eg må mellom anna ta omsyn til

1. **Tidsbruk**. Datainnsamlingsmetoden kan ikkje ta for mykje tid frå korkje elevar eller lærar i undervisingssituasjonen.
2. **Språk**. Datainnsamlingsmetoden må vera lett å forstå og bruke for elevar med norsk som andrespråk.

Desse omsyna gjer at eg ikkje bruker omfattande spørjeundersøkingar, djubdeintervju eller fokusgruppeintervju. Saman med forskingsspørsmåla, teorien og metodevalet gjer desse omsyna at eg hallar i retning eit enklast mogleg spørjeskjema, der eg skildrar utforminga under.

### 3.4.2 Utforming av spørjeskjemaet

Når eg vel spørjeskjema som datainnsamlingsmetode, er neste spørsmål korleis eg skal utforme det. Utforminga av skjemaet påverkar sjølvsagt kva svar eg får. Difor må eg prøve å sikre at skjemaet måler det eg vil måle, og at det gjev svar eg kan arbeide vidare med. Ut frå forskingsspørsmåla mine er eg interessert i *kva* norskfaglege aktivitetar som skaper glede, og *kvifor* det skjer. I januar 2025 brukte eg difor tid på å laga og prøve ut ulike utgåver av spørjeskjemaet for å få svar på desse spørsmåla:

- Kva reaksjonar gjev elevane på dei ulike skjemaa?
- Kva skjema verkar lettast for elevane å fylle ut?
- Kva skjema gjev opplysingar eg lettast kan arbeide vidare med?

Allereie fyrste utgåva av spørjeskjemaet mitt (sjå vedlegg D) inneheldt eit forsøk på å måle gleda med ein talfesta analog skala frå 1-10, og eit ope felt der elevane kunne skrive kva som eventuelt gav glede. Skalaen 1–10 vart rett nok vald av litt tilfeldige grunnar, mest at det i daglegtale er vanleg å vurdere nettopp på ein slik skala, men i etterkant har eg kunna støtte meg på Ringdal (2020, s. 200–201), der han nemner både analoge skalaer (med døme nettopp frå 1-10) og Likert-formatet når det gjeld svar på verdispørsmål. Sistnemnde har namn etter den amerikanske sosialpsykologen Rensis Likert, som i 1932 oppdaga at enkle spørsmål med skalerte svarvariablar kunne brukast i staden for meir kompliserte teknikkar for å måle haldningar (Ringdal, 2020, s. 192). Difor laga eg ei andreutgåve av spørjeskjemaet med freistnad på skalerte svar etter Likert-formatet (Ringdal, 2020, s. 200). Resultatet er å sjå i vedlegg D.2.

Båe dei to fyrste utgåvene av spørjeskjemaet har ytterpunkta «ikkje glad» og «veldig glad», men den Likert-inspirerte skalaen eg bruker i desse utkasta, har det nøytrale standpunktet «verken eller» til venstre for midten. Det er fordi det synest vanskelegare å laga graderingar av «ikkje glad» enn av «glad», men dette har den verknaden at fleire av svaralternativa ligg på den positive sida av nullpunktet og såleis kan opplevast styrande (jamfør Malt og Grønmo, 2024 og Wikipedia-bidragsytarar, 2024). Då eg laga dei to fyrste utgåvene av skjemaet, var eg difor i tvil om kven av dei som var mest nøytrale og ikkje-styrande for elevane. Det tekstlege innhaldet i utgåve 2 av spørjeskjemaet er òg litt meir krevjande å forstå for elevar med norsk som andrespråk, både fordi det er meir tekst, og fordi dei tekstbaserte svaralternativa ved fyrste augekast liknar kvarandre. Trass at eg ser dette som innvendingar, er Ringdal (2020, s. 203) klar på at Likert-formatet bør brukast, og at analoge skalaer av typen eg laga i fyrsteutgåva av spørjeskjemaet berre bør brukast viss det trengst fleire variablar. Sidan eg ikkje kan påstå at eg treng eit større tal svarvariablar, kan eg ikkje grunngje å bruke ein analog svarskala slik eg har i utgåve 1 av spørjeskjemaet, så då forkastar eg det.

Samstundes ynskjer eg både at skjemaet mitt skal vera ikkje-styrande og lett å forstå og fylle ut. Utgåve 2 av spørjeskjemaet oppfyller ikkje kravet om nøytralitet fordi det nøytrale svaret ikkje ligg i midten av skalaen, så eg forkastar det òg. Dermed oppstår endå ei ny utgåve (vedlegg D.3), der eg har berre tre variablar. Etter utprøving i januar 2025 ser eg at eg får svar der elevar på eiga hand lagar ein mellomvariabel: Nokre elevar kryssar av midt mellom «verken eller» og «glad». Det er eit tydeleg teikn på at innsamlingsmetoden er for unyansert og ikkje måler godt nok, så eg forkastar denne utgåva òg, og landar etter noko tenking på utgåve 4 (vedlegg D.4). Variablane i dette skjemaet er

Ikkje glad  Litt uglad  Verken eller  Litt glad  Veldig glad

Skjemaet er ikkje styrande i den forstand at den nøytrale variabelen er i midten, og oppfyller dermed kravet om nøytralitet. Eg er ikkje nøgd med formuleringa «litt uglad», men får ikkje spørsmål frå elevane om dette ordvalet. Dei spør derimot kva «verken eller» tyder. Ut frå dette konkluderer eg at eg har oppnådd ei fornuftig utforming av spørjeskjemaet. Det er eintydig, fordi det ikkje spør om meir enn ein ting, og det inneheld variablar som etter utprøving passar rimeleg godt til det elevane måtte ynskje å svara (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 41).

Eg bruker dermed utgåve 4 vidare i resten av datainnsamlinga. Dei tre fyrste utgåvene blir tekne med som datamateriale, men størsteparten av datamengda er samla inn med utgåve 4 av skjemaet.

### 3.4.3 Hjelpemiddel til datainnsamlinga

Sidan forskingsprosjektet mitt skal finne ut *kva* aktivitetar i norskfaget som skaper glede, må eg ha ei oversikt over kva aktivitetar eg har planlagt i norsktimane, og ikkje minst kva aktivitetar som faktisk skjedde. Det er innlysande at særleg det siste kan vera vanskeleg å omtala til fullnads, til og med dersom eg tek sikte på å skrive ein så detaljert logg over læringsøktene som eg klarar. For det fyrste vil ein slik logg aldri bli utfyllande nok, og for det andre er det særs tidkrevjande. Eg kan allereie før datainnsamlinga tek til seia at nokon slik utfyllande logg kjem eg ikkje til å greie å

produsere, sjølv om eg innser at eg må skrive *litt* etter dei øktene der eg har delt ut spørjeskjema. Attåt dette kjem at ein travel lærarkvardag kan gjera det vanskeleg nok å halde ei fullgod oversikt over kva aktivitetar som faktisk *er* planlagde.

Ein openberr måte å bøte på desse manglane på er å bruke planleggingsverkty og -dokument som allereie ligg føre og er i bruk, utan å måtte laga nye spesielt til forskingsbruk. I mitt tilfelle lagar eg allereie to typar plandokument: Årsplan til min eigen bruk, og vekeplanar som klassa får utdelt. Den siste plantypen er mest detaljert, og eit døme er vist i vedlegg E.1. Desse planane inneheld alltid ei kortform av kva som skal skje i dei ulike timane, attåt det heimearbeidet elevane får. Dei blir gjevne ut kvar veke og er lette å finne tilbake til i etterkant. Både veke- og årsplanane er levande dokument, og dei blir endra i løpet av veka eller skuleåret. Dei gjev dermed eit kortfatta, nokså rettvisande og samla bilete av det grøvste av aktiviteten i timane. Elevane er òg vane med å få vekeplanar og kjenner dokumentforma og innhaldet. Vekeplanane er i nokon grad i bruk som planleggingsverkty for elevane òg, særleg før prøver og innleveringar. For å veta kva aktivitetar som har gått føre seg i timane, kjem eg dermed til å støtte meg på to ulike dokumenttypar:

1. Vekeplanar for vår- og hausthalvåret 2025, til dømes vedlegg E.1
2. Logg over dei timane der eg har delt ut spørjeskjema (vedlegg F)

Når elevane då har skrive dato på spørjeskjemaet kvar gong dei fyller ut, vil eg nokså lett kunna finne fram til kva aktivitetar som gjekk føre seg i den aktuelle undervisingsøkta og potensielt gav glede, sjølv lenge etter timane vart haldne. I denne oppgåva legg eg ikkje ved alle vekeplanar for perioden, fordi eg kopierer relevant innhald frå vekeplanen til loggen. Innhaldet i vekeplanen for kvar undervisingsøkt er dermed teke med i loggen. Samla sett gjev loggen eit ekstra lag med data, noko Makri og Neely meiner er viktig (2021, s. 6).

### 3.4.4 Utval

Forskingsprosjekt som vedkjem forsking på og med menneske, må ta val når det gjeld kven som skal forskast på, det vil seia utvalet. Grovt sett finst det to ulike alternativ

for utval: sannsyns- eller ikkje-sannsynsutval. I større kvantitative undersøkingar er sannsynsutval det vanlege, det vil seia at personar blir trekte med kjent sannsyn frå den gruppa, altså den populasjonen, som forskingsprosjektet vil seia noko om (Ringdal, 2020, s. 208–212). Eit døme er undersøkingar av lønsinntekt, der forskaren trekkjer eit utval ut frå ei liste over lønsmottakarar. Trekkinga er tilfeldig, og gjer bruk av ulike teknikkar som skal sikre eit representativt utval. Når du undersøkjer lønsinntekt i eit slikt utval, kan du bruke resultatet for å seia noko om lønsinntekt i heile populasjonen utvalet er trekt av. Undersøkinga di er statistisk overførbar til fleire enn dei du har undersøkt, fordi du har nytta sannsynsutval. Undersøkingar av dette slaget har altså høg ekstern validitet (Creswell & Guetterman, 2019, s. 261), jamfør 3.6.

Dette prosjektet er ikkje av typen nemnt over. Det nyttar såleis ikkje-sannsynsutval, meir spesifikt opportunistisk utval (Creswell & Guetterman, 2019, s. 209). Utvalet er gjort av praktiske grunnar, det vil seia at eg har brukt dei respondentane eg kan få tilgang til. Det er ikkje statistisk mogleg å generalisere resultata frå eit slikt utval til ei større gruppe. Det har såleis låg ekstern validitet etter dei vanlege kvantitative krava. Eventuell generalisering må gjerast på andre måtar (Ringdal, 2020, s. 212), og i kapittel 3.6 skildrar eg nøyare korleis eg gjer det.

Det er rikeleg med metodiske og etiske problem med at eg vel mine eigne klasser som forskingsobjekt, og eg går gjennom nokre av dei nedanfor.

## 3.5 Forskingsetikk

Det er mange ting som er viktigare enn å forske. Omsynet til omverda er ein av dei. Dersom forskinga skal forsvara å i det heile teke ha ein plass i samfunnet, må me kunna forsvara den måten forskinga skjer på etisk og moralsk. Når me veit at det har førekome forsking som har skada eller vore til ulempe for menneske, samfunn og natur (sjå til dømes *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 43), er det naturleg at forskingsmiljøet i samarbeid med styresmaktene set opp gjennomtenkte og omfattande retningsliner for å hindre overtramp. For forsking innan mitt fagfelt er det Den nasjonale forskingsetiske komitéen for

samfunnsvitskap og humaniora som set opp retningslinene som forskarar pliktar å halde seg til. Det gjer dei mellom anna ved å gje ut *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, der siste utgåva er frå 2023. Komitéen er ein av tre fagkomitear for forskingsetikk, i tillegg til to utval. Han har 13 medlemer, er oppnemnd av Kunnskapsdepartementet og arbeider ut frå forskningsetikkloven (2023, s. 42). Dokumentet er delt i fem delar:

1. Forskarfellesskapet
2. Omsyn til personar
3. Grupper og institusjonar
4. Oppdragsgjevarar, finansiørar og samarbeidspartar
5. Forskingsformidling

Desse delane vedkjem forskingsprosjekta i ulik grad. I dette prosjektet er det til dømes ingen finansiørar eller oppdragsgjevarar som nemnt i punkt 4 over, og forskingsformidlinga er fyrst og fremst universitetet sitt ansvar (2023, s. 39). Dermed handsamar eg ikkje punkt 4 og i liten grad punkt 5 i denne oppgåva.

### 3.5.1 Forskarfellesskapet

Kapittelet i dei forskingsetiske retningslinene tek føre seg tilhøvet forskarar imellom og er oppteke av den uavhengige rolla til kvar einskild forskar og forskingsintitusjon. Vidare skildrar kapittelet tilhøvet mellom studentar og rettleiarar, til liks med ærlegdom og open framferd i forskinga, publisering, kjeldetilvisingar, juks og plagiering, tryggleik og internasjonalt samarbeid.

Ikkje alt er relevant for meg, men noko er det. I denne oppgåva har eg til dømes teke omsyn til ærlegdom og open framferd ved å gjera så mykje som mogleg av kjeldematerialet mitt tilgjengeleg, særskilt i vedlegga (frå vedlegg E til E.7). Det gjeld både arbeidsmateriale og opplysingar om arbeidsmåten. Den nokså omfattande loggen (vedlegg F) fungerer òg både som innsyn i prosessen og som datakjelde. I vedlegg A har eg gjort greie for juks, plagiat og kjeldehandtering, og eg fylgjer ein innarbeidd standard for kjeldetilvisingar (Apa-stil).

### 3.5.2 Elevane

Når det gjeld omsynet til personar, tyder det i denne oppgåva elevane. Forsking er i sitt vesen ein spørjande aktivitet, og som forskar, anten nybyrjar eller velrøynd, er det ovande lett å gløyme at ikkje alle er interesserte i å bli spurde. Her er det mang ei felle å gå i, for som lærar er mykje av jobben min nettopp å spørja. Når det gjeld grensegangen mellom lærar- og forskarrolla, skal det godt gjerast å ikkje setja ei tå over streken og stille spørsmål som ikkje treng å bli stilte. Som lærar er omsynet til at elevane har det bra, særs mykje viktigare enn det å kunna forske på dei, noko Skaalvik seier godt: Forskinga er ikkje så viktig, men omsynet til elevane er (Skaalvik, 1999, s. 88–89). Eg diskuterer òg dette problemet under overskrifta 3.5.3.

Dei forskingsetiske retningslinene innleier kapittelet om personar med å leggje vekt på det frie og informerte samtykket: Forskarar skal både gje informasjon til og få samtykke frå deltakarane (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 18). I dette prosjektet er informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet samla i eitt dokument (vedlegg C), og eg har brukt skjemaet til å informere om prosjektet og hente inn samtykke frå alle elevar. Skjemaet er tilpassa i språk og innhald til målgruppa. Før eg hentar inn samtykke, har eg fylgt retningslinene til universitetet når det gjeld personopplysingar, med di prosjektet er meldt inn til UiB Rette, som er systemet UiB bruker til å handsame personopplysingar i studentoppgåver. Av dei opplysingane eg har meldt inn der, går det fram at eg ikkje hentar inn identifiserbare personopplysingar, mellom anna fordi spørjeskjemaet er anonymt.

#### Kultur og alder

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* inneheld eit kapittel om omsynet til grupper og institusjonar, og nemner spesielt kulturelle skilnader (2023, punkt 32, s. 29). Elevgruppa mi er alle minoritetsspråklege, og dei er frå ulike kulturar. Dei fleste har budd i Noreg mellom eitt og fire år, typisk to år. Ei vanleg klasse i dette opplæringstilbodet har mellom tre og seks nasjonalitetar. Dei forskingsetiske retningslinene legg vekt på at forskaren har kunnskap om den lokale konteksten (ibid.). I dette tilfellet er det ikkje heilt beint fram, fordi klasserommet

ikkje er einkulturelt, og konteksten er det norske skuleverket. Eg gjer tilpassingar til dei ulike kulturane både som lærar og forskar, fyrst og fremst språkleg, og ved å vera merksam på til dømes skikkar for å helse og røre ved andre. Eg tek sjeldan i elevane mine. Eg bruker elles tid i klasserommet på kulturell opplæring, både i den norske majoritetskulturen og ved at elevane får lære om kvarandre sine kulturar.

Nokre av elevane er under 18 år, men alle var over 15 år på det tidspunktet eg henta inn samtykke. I samråd med rettleiaren min har eg kome fram til at det ikkje er naudsynt å hente inn samtykke frå dei føresette òg (jamfør *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 22, punkt 18) , men elevane er oppmoda til å syne infoskrivet til foreldre og føresette. Det *juridiske* vernet av personopplysingar skal dermed vera ivareteke. Det er likevel noko anna om det *etiske* vernet av personar er vareteke like godt, jamfør *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 18. Dei fylgjande overskriftene handsamar moglege problem knytte til dette.

**Fritt og informert samtykke?**

Eg diskuterer om elevane verkeleg gjev fritt og informert samtykke under loggoppføringa for 8. september 2025 (sjå side 19 i loggen). Som eg skildrar i loggen, er elevane utan vidare viljuge til å skrive under samtykkeskjemaet sjølv om dei ikkje kan ha meir enn ei vag aning om kva dei skriv under på. I økta der eg informerer om prosjektet, manglar det ikkje på at eg bruker nok tid på det, men eg ser at elevane i mange tilfelle skriv under fyrst, og så les/høyrer på informasjon om prosjektet etterpå. Ut frå dette må eg stille spørsmål ved om eg oppfyller punkt 16 i dei etiske retningslinene:

«Forskere må påse at alle deltakere er godt informert og forstår hva forskningen innebærer, slik at de kan foreta et fritt og veloverveid valg om å være med eller ikke.» (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 20)

Skilnaden ligg altså mellom å sjå til at alle deltakarane er godt informerte, og å informere deltakarane godt. Eg har informert dei så godt eg kunne, men er dei informerte? Dette er nett den same skilnaden som mellom undervising og læring.

Ein kvar lærar må dagstøtt spørja seg om elevane har lært, ikkje om læraren har undervist.

I diskusjonen kring dette spørsmålet i loggen landar eg på at det truleg ikkje er avgjerande at samtykket kan verke mangelfullt. Eg byggjer ut denne diskusjonen her, og baserer han på nokre punkt:

**Lite inngripande forsking.** Eg forskar på glede, og det er vanskeleg å sjå føre seg umiddelbare negative verknader av sjølve emnet. Gjennom det eg har oppfatta av tilbakemeldingane frå elevane, kan eg heller ikkje hugse å ha fått negative signal på kva eg forskar på.

**Anonymt og minimalistisk spørjeskjema.** Spørjeskjemaet eg bruker, bidreg òg til å ufarleggjera forskinga. Eg har ikkje fått motførestillingar mot sjølve skjemaet, sjølv om eg er klar over at dette ikkje tener som dokumentasjon på at alle elevar synest skjemaet er problemfritt. Eg har i alle fall ein god indikasjon på at skjemaet ikkje blir opplevd som invaderande eller integritetskrenkjande (2023, s. 20–21). Dette byggjer eg òg på at elevar i fleire tilfelle har skrive namnet sitt på skjemaet ubedne, sjølv om det ikkje er nokon plass å skrive namn på. I dei tilfella har eg bede dei viske ut namnet.

**Eit ufarleg prosjekt.** Eg vil sitere loggen eg skreiv rett etter eg henta inn samtykke: «Elevane må ha oppfatta ganske kvikt at forskingsprosjektet mitt ikkje var noko «farleg», i alle tydingar av ordet: Det er ikkje trugande eller skummelt, og det er ikkje avgjerande eller særleg viktig. Det er berre endå ein av mange ting dei er forventa å skulle gjera og ta stilling til i løpet av ein vanleg skuledag» (loggen, s. 19).

**Dei stolar på læraren.** Når elevane skriv under skjemaet med ein gong og utan at dei er bedne om å gjera det, må det vera eit teikn på at dei reknar med at eg vil dei vel, og at eg ikkje ville bede dei skrive under på noko dei ikkje burde skrive under på. Det er eit val dei gjer. Det kan vera mange grunnar til dette valet, og eg har ikkje tilgang til grunnane deira ut over at valet blir gjort i ein skuletime der stemninga er god og avslappa.

Eg ser det slik at desse elementa til saman gjer at elevane i stor grad ikkje gjer seg nytte av høvet dei har til å setja seg inn i kva dei blir spurde om å samtykkje til. Eg ser elevane som rasjonelle, og konkluderer med at dei har gjort eit rasjonelt val om å ikkje bruke mykje tid og krefter på samtykket. Dermed ser eg på samtykket som fritt gjeve, og vel å arbeide vidare ut frå det.

### 3.5.3 Lærar eller forskar?

Forskingsprosjektet mitt er hefta med metodiske problem av di eg har ei dobbeltrolle i prosjektet og opptrer både som lærar og forskar. Dette er omtala i dei forskingsetiske retningslinene, og Einar Skaalvik tek det òg opp (1999, s. 103). Den forskingsetiske komitéen er klare på at ved ei rolleblanding av den typen eg står midt i, må forskaren vurdere å avbryte prosjektet (2023, punkt 19, s. 23):

> Dersom forholdet mellom forskere og deltakere blir så tett at det kan påvirke profesjonaliteten og uavhengigheten, må forskerne vurdere om prosjektet skal endres eller avbrytes.

Problemet er tydeleg, og det kan synast endå meir akutt fordi eg som lærar aktivt legg vinn på å ha eit godt forhold til elevane mine. Det er likevel eit viktig atterhald her: Å ha eit godt forhold til elevane som lærar er ikkje det same som eit personleg tett forhold. Eg legg vekt på å vera eit heilt menneske i møte med elevane, jamfør Bjørneboe, 1961, s. 744: «Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder – og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og levende menneske. . .».

Det tyder ikkje at læraren kjem med absolutt alt av karaktertrekk, kjensler og løyndomar inn i klasserommet. Det handlar meir om det lærar Vidar Uthaug kallar ein *lærarpersona* (Vedvik, 2025). Etter mitt syn står ikkje denne personaen i motsetnad til læraren som person, men er heller ei utvald samling av trekk og karakteristikkar hjå kvar og ein. Det er dette mennesket som skal verke i klasserommet.

Skaalvik er òg sterkt kritisk til rolleblandinga lærar/forskar, og peikar på at dobbeltrolla gjer det naudsynt å vera særs forsiktig med kva opplysingar som blir samla inn. Artikkelen hans er skriven i 1999, og han meiner problemet er aukande. Med kravet om mastergrad, og dermed endå meir forsking i skulen, må me slå fast at han fekk rett. Hjå Skaalvik ligg altså vekta på *kva opplysingar* som blir samla inn. Eg er merksam på det når eg gjer spørjeskjemaet så lite omfattande som råd, og samlar inn berre dei opplysingane eg meiner eg treng i prosjektet.

Åtvaringane mot rolleblanding i litteraturen går godt saman med dei etiske refleksjonane eg har gjort gjennom fleire års røynsle som lærar. Det står klarare for meg gjennom arbeidet med dette prosjektet at Skaalvik har rett i at forskinga er underordna omsynet til elevane. Eg les dette i ein litt vidare samanheng, og tolkar det som «omsyn til den situasjonen elevane er i», og det vil ofte seia undervisinga. Det er ein av grunnane til at eg nokre gonger har late vera å forske i visse skuletimar. Her opplever eg ein konflikt mellom lærar- og forskarrolla. Dette har eg diskutert vidare i loggen (sjå side 5 og 8). I loggen reagerer eg vekselvis med sjølvkritikk og forståing. No i ettertid vil eg seia, med støtte i den forskingsetiske litteraturen eg har lese, at magekjensla var ganske god. Omsynet til forsking må vike for omsynet til både elevane og undervisinga. Det tyder at det av og til er rettast og mest forsvarleg å ikkje forske, og at terskelen for å la vera å forske, skal vera låg. Oppsummert er forskinga underordna skulekvardagen, og slik skal det vera.

### 3.5.4 Den upålitelege forskaren

I arbeidet med analysen oppdaga eg at eg hadde samla inn spørjeskjema frå to økter der eg ikkje hadde noka loggoppføring. Eg har inga konkret forklaring på kvifor eg ikkje loggførte dei aktuelle skuletimane, men det er naturleg å tru at eg hadde det for travelt i farten, og sidan gløymde det. Vekeplanar som kunne seia meg kva aktivitetar som gjekk føre seg dei aktuelle øktene, finst heller ikkje lenger, for dei blir sletta frå dei digitale tenestene ved slutten av skuleåret. Sjølvsagt kan eg heller ikkje hugse kva som gjekk føre seg dei aktuelle timane. Eg har dermed ingen måte å rekonstruere nøyaktig kva aktivitetar som gjekk føre seg dei aktuelle timane, og som dermed kunne tenkjast å skapa glede. Dette fører til eit kunnskapshol i analysen.

Eit naturleg tiltak ville ha vore å ta nøyare vare på aktuelle filer, fordi dei tener som forskingsunderlag og ikkje berre som mellombelse bruksreiskapar for elevane og lærarane i løpet av ei arbeidsveke. Så har ikkje skjedd. Dermed har me eit døme på at føresetnadene eg nemnde tidlegare (3.4.3), ikkje held heilt stikk. Nokre økter har eg òg delt ut feil utgåve av spørjeskjemaet, noko som fører til ujamne føresetnader for målingane. Me ser at forskaren og forskinga hans ikkje er fullt sætande.

Det er ymse å skrive om dette. I staden for å gje ei rad orsakingar eller vera flagellant, slik eg delvis er i loggen (til dømes side 5), vil eg føreslå eit anna utsyn. Det er nemleg mykje som skal klaffe for å få til forsking i situasjonen som gjeld for dette prosjektet. Eg hevdar det optimistiske synet at det er ein bonus å ha forskingsresultat å vise til i det heile i ein travel lærarkvardag, og at det har ein verdi at forskinga er utført frå innsida og av ein yrkesutøvar som er fullt oppteken av arbeidet sitt.

Konklusjonen er at eg bruker dei opplysingane som ligg føre, anten det er etter uloggførte timar, feil utgåve av spørjeskjemaet eller båe delar. Det vel eg fordi både den kvantitative og kvalitative analysen av slike økter syner at det er noko å hente frå dei, og at dei uklåre omstenda nærast tvingar fram ei nærare lesing av det elevane skriv. Slik potensiell kunnskap skal ikkje vrakast.

### 3.5.5 Forskingsformidling og nytte for deltakarane

Skaalvik viser til eit høyringsutkast for forsking med menneskelege deltakarar frå American Psychological Association, «The Ethics of Research with Human Participants» (Skaalvik, 1999, s. 87), der han tek opp å maksimere nytten av forskinga for deltakarane, og minimere skaden. Eg har allereie drøfta korleis eg gjer skadeverknadene minst moglege for deltakarane mine, men kva med å skapa størst mogleg nytte? Dette meiner eg heng saman med forskingsformidling, slik det til dømes er skildra i retningslinene frå NESH (2023, punkt 25, side 26) om tilbakeføring av resultat. Det same gjeld det sjølvstendige ansvaret forskarar har for å formidle resultat av forskinga si (2023, s. 38).

I dette prosjektet tek eg omsyn til spørsmålet ved å gjera deltakarane merksame på, allereie i infoskrivet, at dei kan få resultata frå forskinga mi. Ettersom eg ikkje

ventar at dei kjem til å lesa heile oppgåva, lagar eg ei lekutgåve av samandraget til oppgåva (det engelske uttrykket som er innarbeidd for dette, er «lay summary»). Så langt råd er, får eg omsett leksamandraget til alle språka i klassene mine. Eg har måtta utelata mabaan, som ikkje er utbreidd som skriftspråk (Eberhard mfl., 2024). På denne måten vonar eg å koma tankane til Skaalvik i møte, og samstundes oppfylle krava både frå dei forskingsetiske retningslinene og min eigen yrkesetikk.

Samandraget av denne diskusjonen er at det er mangt å innvende mot forskinga mi og rolla mi i henne. Eg argumenterer for at eg prøver å balansere dei ulike innvendingane med å gjera tilpassingar i korleis eg forskar, og i korleis eg skriv denne oppgåva.

## 3.6 Validitet og reliabilitet

Med utgangspunkt i diskusjonen kring metodeval reknar eg prosjektet mitt som fyrst og fremst kvalitativt, men med kvantitative innslag. Fleire teoretikarar skriv om korleis ein som driv kvalitativ forsking, kan finne ut om forskinga og funna er nøyaktige, truverdige og kan overførast til andre situasjonar. Det er desse spørsmåla me svarar på når me omtalar validitet og reliabilitet i forsking. Eg ser på spørsmålet frå to kantar, fyrst med ei samanlikning med tradisjonell kvantitativ forsking og deretter frå ein meir sjølvstendig kvalitativ ståstad. Under båe overskriftene vurderer eg kortfatta korleis dette prosjektet tek omsyn til forskingskvaliteten.

### 3.6.1 Frå den kvantitative sida

Creswell og Guetterman (2019, s. 261–264) skil nokså skarpt mellom kvantitative og kvalitative tilnærmingar til validitet og reliabilitet. Eg tolkar dei slik at dei hevdar at sjølve omgrepa *validitet* og *reliabilitet* i utgangspunktet høyrer heime i kvantitativ forsking, og at dei som driv kvalitativ forsking, anten må overføre omgrepa til å passe til kvalitativ forsking, eller bruke andre omgrep og framgangsmåtar for å skildre kvaliteten på forskinga. Når det gjeld den fyrste framgangsmåten, oppsummerer eg i

| Kvantitativ forsking | Kvalitativ forsking |
|---|---|
| Intern validitet | Truverd |
| Ekstern validitet | Overføringsverdi |
| Reliabilitet | Avhengnad |
| Bias (skeivleik) | Stadfestingsverdi |

**Tabell 3.1** – Samanlikning av validitet og reliabilitet i kvantitativ og kvalitativ forsking

tabell 3.1 korleis Creswell og Guetterman samanliknar omgrepa frå kvantitativ og kvalitativ forsking. Omsetjinga frå engelsk er mi eiga.

Ei kort forklaring av kvart omgrepspar må til. Eg hentar forklaringane frå Creswell og Guetterman, 2019, s. 261, og vil med det same rose forfattarane for ei informasjonstett side. Her er det mykje å hente.

At forskinga er internt valid eller truverdig, har med å gjera om funna og konklusjonane i forskinga representerer det som finst i datagrunnlaget. Dette kan forskaren stadfeste ved til dømes å bruke fleire datakjelder til å utvikle tema eller kodar, eller ved å be forskingsdeltakarane om å stadfeste funna i forskinga. Ekstern validitet er lettare å skjøne ved synonymet *overføringsverdi*, altså om forskinga kan overførast til andre situasjonar og stader enn der ho kom til. Det kan forskaren oppnå ved å gjera nøye greie for bakgrunnen og konteksten for forskinga og underbyggje funna i forskinga med sitat frå datagrunnlaget. Reliabiliteten kan forskaren styrkje ved å gjera greie for dei metodiske vala, slik at andre forskarar skal kunna gjennomføre liknande forsking. Til slutt kan forskaren gjera ein innsats for å motverke eventuell skeivleik, *bias*, ved å gjera greie for eigen ståstad og metodiske avgrensingar: «Researchers can address *confirmability* (the qualitative counterpart to bias) by admitting biases and assumptions and acknowledging limitations in the study's methods.» (Creswell og Guetterman, 2019, s. 261, mi utheving)

Slik eg skildrar fleire stader i dette kapittelet og gjennom oppgåva, freistar eg å styrkje både reliabiliteten og validiteten ved å gjera nokså omfattande greie for heile samanhengen forskinga er gjort i; for mine eigne etiske, ontologiske og epistemologiske utgangspunkt; og for metodiske manglar. Eg har ikkje høve til å

styrkje den interne validiteten ved å be deltakarane direkte om å stadfeste funna, fordi spørjeskjemaa er anonyme og ikkje kan koplast til den einskilde deltakaren. Det kunne tenkjast å be deltakarane *som gruppe* om å stadfeste eller avkrefte funna, men det er vanskeleg å sjå føre seg korleis dette skal skje utan at læraren/forskaren blir for styrande i diskusjonen, jamfør 3.5.3. Resultatet av ein slik stadfestingsrunde ville bli uklårt. Difor vel eg å ikkje gjera dette.

### 3.6.2 Frå den kvalitative sida

Den andre framgangsmåten Creswell og Guetterman omtalar når det gjeld å sikre forskingskvaliteten, er å bruke eigne framgangsmåtar tilpassa kvalitativ forsking. Dei nemner triangulering, deltakarkontroll og ekstern kontroll (2019, s. 261–262). Triangulering kan me òg omsetja med kryssjekking, altså å hente prov på forskinga frå fleire hald: ulike individ, ulike datainnsamlingsmetodar eller ulike datatypar. Deltakarkontroll (engelsk *member checking*) er omtala over, og inneber å la forskingsdeltakarane kontrollere eller sjekke funna. Ekstern kontroll er å la utanforståande partar uttala seg om kvaliteten i forskinga på fleire vis. Creswell og Guetterman skriv at slik kontroll kan skje på fleire punkt i forskingsprosessen.

I dette tilfellet vil sensuren av masteroppgåva kunna telja som ein ekstern kontroll. Sensuren vil ikkje påverke innhaldet i oppgåva, men vil kunna gje seinare lesarar og lydarar ei vurdering av forskingskvaliteten, og vil såleis kunna gå inn i den «store samtalen» som forsking er og bør vera. Når det gjeld triangulering, har dette prosjektet to datakjelder for kvart spørjeskjema – taldata og tekstdata. Den tematiske analysen er òg bygd over fellestrekk mellom spørjeskjemaa, og er på den måten triangulert eller kryssjekka frå fleire kjelder. I drøftinga og konklusjonen (kapittel 5 og 6) vil eg òg peike tilbake på litteraturen frå teorikapittelet, kapittel 2. Det kan òg reknast som ei triangulering slik Creswell og Guetterman ser det.

Nokså mange forfattarar har meint noko om kvalitativ kvalitet, som er uttrykket Sarah J. Tracy bruker i artikkelen «Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research» (2010). Artikkelen hennar innleier med å nemne ei mengd ulike omgrep som blir brukte for å skildre god kvalitativ forsking, i motsetnad

til dei ganske eintydige omgrepa frå kvantitativ forsking (sjå ovanfor). Det same gjer Thor Arnfinn Kleven (2008, s. 220) og Stige mfl. (2009, s. 1506). Refrenget for dei alle er at kvalitativ forsking er vanskelegare å få grep på av di kvalitetskriteria ikkje er eintydige. Tracy meiner difor at slik forsking gjerne blir lægre verdsett enn den meir regelfaste kvantitative forskinga. Ho argumenterer for at det trengst opprydding, og som botemiddel føreslår ho åtte kortfatta kvalitetsteikn på kvalitativ forsking (Tracy, 2010, s. 840, mi omsetjing):

1. Eit forskingsverdig emne
2. Vidtfemnande id
3. Ærlegdom
4. Truverd
5. Resonans
6. Viktig bidrag
7. Etikk
8. Meiningsfull samanheng

Dette er ikkje langt frå kvalitetskriteria som Stige mfl. føreslår (2009, s. 1508–1512), men eg vel Tracy i denne omgangen. Nokre av punkta ovanfor er sjølvforklarande, men eg går gjennom alle med tanke på korleis dette prosjektet står etter kvalitetskriteria hennar. Punkt 1 meiner eg å ha argumentert for i kapittel 1.2. Punkt 2 heiter *rich rigor* på engelsk. I ei oppgåve som handlar om det minoritetsspråklege klasserommet, skuldar eg å gjera merksam på at eg omset *rigor* til *id* etter den norrøne og ikkje den arabiske rota. Tracy meiner uansett at omgrepet gjeld vidtfemnande og idug arbeid på alle punkt i forskinga; mellom anna utgreiing av teoretiske omgrep, tid i og data frå feltarbeid, kontekst og utgreiing av dataanalyse- og analyseprosessar (Tracy, 2010, s. 840). Denne oppgåva gjer freistnader på å oppfylle dei fleste av desse krava, men det går an å innvende at datagrunnlaget er for tynt. Punkt 3 og 4 gjeld ærlegdom og truverd, der det siste punktet er i slekt med *intern validitet* frå den

kvantitative forskingstradisjonen nemnt over. Ho skriv at forskaren oppfyller kravet om ærlegdom ved å vera sjølvreflekterande, open og gjennomsiktig. I ein kvantitativ metodetradisjon og etter det positivistiske forskingsparadigmet skal forskaren vera objektiv og bortimot usynleg. Denne oppgåva, derimot, er prega av at eg som skribent og synspunkta mine nærast tyt ut gjennom sprekkane. Det som gjeld som veikskap i éin metodetradisjon, kan altså gjelde som ein styrke i ein annan, dersom oppgåva blir lesen og tolka på sine eigne vilkår.

Med punkt 5, resonans, meiner forfattaren noko i retning av «ekstern relevans», altså at funna kan klinge og kjennast viktige for andre menneske enn dei som var med i forskinga – eit omgrep i slekt med ekstern validitet. Forskaren kan sikre dette på fleire måtar. Ein av dei er å skrive estetisk vakkert, slik at teksten vinn atterklang hjå lesaren (Tracy, 2010, s. 845). Det kan skapa forståing for livet og situasjonen til forskingsobjekta. Det er ein vakker draum å skrive ei masteroppgåve som rører lesaren. Så langt er det kanskje ikkje råd å koma, men eg har arbeidd for at sjølve oppgåva skal vera estetisk fin å sjå på; med lettleseleg typografi, tydelege tabellar og grafar, ei viss utsmykking med hengande førebokstavar i starten av kvart kapittel, og epigrafar som skal gje ein liten kveik til å lesa det komande kapittelet. Eg har òg lagt meg i selen for å gje den språklege framstillinga høveleg mykje krydder og gneiste.

Vidare gjeld punktet om resonans at forskinga skal kjennast relevant for lesaren eller andre enn forskingsdeltakarane, såleis at lesaren skal kunna føle at funna i forskinga overlappar med eigne erfaringar, eller at lesaren blir engasjert i dei historiene forskinga fortel om. Tracy skriv rett ut at dette er ei oppgåve for lesaren (2010, s. 845). Ein kvalitativ forskingsrapport etter dette punktet stiller med andre ord krav til lesaren, men òg like mykje til at teksten evnar å formidle historier og opplevingar. Det er å vone at det gjeld denne oppgåva.

Det er ikkje overraskande at god kvalitativ forsking gjev viktige bidrag til forskinga, jamfør punkt 6 ovanfor. God kvalitativ forsking kan vidareutvikle eller bidra til teoriar, spore til meir forsking, gje bidrag til forskingsmetodar eller beint ut vera til praktisk nytte (Tracy, 2010, s. 846). Viss dette prosjektet kan vera nyttig for lærarar og attpå bidra med litt grunnforsking til eit høvesvis lite omtala felt, vil det ha oppfylt eit slikt kvalitetskrav.

Punkt 7 gjeld etikken. Tracy er nøye med å peike på at kravet til høg etisk standard ikkje gjeld berre forskingsetikken som eit middel for å oppfylle formkrav, men at etisk forsvarleg framferd er eit mål i seg sjølv (Tracy, 2010, s. 846). Denne oppgåva startar såleis med etiske utfordringar på side 1, og gjer greie for moglege forskingsetiske problem frå side 52. Til sist gjeld punkt 8 at forskinga må gå inn i ein meiningsfull samanheng. Det gjeld både at teksten heng saman frå start til slutt, og at han knyter saman funna med litteraturen. Det kan forskaren sikre ved å syte for at konklusjonen blir støtta oppunder av teorien, metoden og funna – altså ein indre samanheng i oppgåva. Ein god tekst innan kvalitativ forsking skal gje svar på dei spørsmåla han stiller. Det same kravet gjeld reint kvantitativ forsking òg.

Tracy har skrive om kvalitativ forsking i det heile. Av di dette prosjektet vedkjenner seg til greina konstruktivistisk databasert teoriutvikling, er det òg turvande å sjå på forskingskvaliteten ut frå dei vilkåra som er føreslegne spesifikt for slik forsking. Charmaz og Thornberg (2020, s. 315) viser til Tracy 2010, og gjev sjølve til beste fire overordna kvalitetsteikn på konstruktivistisk databasert teoriutvikling: truverd, originalitet, resonans og nytte (engelsk: credibility, originality, resonance, usefulness). I tillegg gjev forfattarane ei sjekkliste til bruk for nye forskarar, med atterhald om å ikkje stole einsidig på den (2020, s. 321–322). Stige mfl., på si side, er kritiske til bruk av sjekklister (2009, s. 1506), og både dei og Tracy prøver å samle eit uryddig felt ved å føreslå ulike overordna kvalitetsstandardar. Meininga med slike framstøytar er god, men kan stundom føre til meir forvirring, til ein slik grad at fenomenet har vore vitsa med (Munroe, 2011). Slik eg forstår det, er ikkje diskusjonen om kvalitet i kvalitativ forsking på langt nær over.

### 3.6.3 Validitet og reliabilitet om att

Diskusjonen over har vist at forskingskvalitet ut frå kvantitative og kvalitative tradisjonar ikkje er plent det same, og at det tradisjonelt verkar ha vore mest status knytt til den kvantitative tradisjonen. Både Creswell og Guetterman, Charmaz og Thornberg, Stige mfl. og Tracy argumenterer på kvar sitt vis for at kvalitative forskingsprosjekt bør dømast etter sine eigne kvalitetskrav. Eg har synt eitt av fleire moglege døme på korleis slike krav kan sjå ut innanfor kvalitativ forsking. Av di dette prosjektet òg

inneheld kvantitative element, har eg gjort greie for korleis forskinga kan tilfredsstille slike krav òg. Krava til god kvalitativ forsking inneber ofte at forskaren greier nøye ut om bakgrunn og ståstad. Difor blir metodekapittelet nokså omfangsrikt i høve til den forskinga som faktisk finn stad.

## 3.7 Analysemetodar

Prosjektet mitt samlar inn både kvantitative og kvalitative data. Datagrunnlaget er 133 utfylte spørjeskjema, saman med logg frå dei timane der spørjeskjemaa er delte ut. For å nærme meg eit svar på forskingsspørsmåla mine, må eg svara på to spørsmål: *kva* norskfaglege aktivitetar skaper glede i eit minoritetsspråkleg klasserom, og *kvifor*. Det fyrste spørsmålet måler eg kvantitativt, ved å analysere kva aktivitetar som gjev utslag på den kvantitative delen av spørjeskjemaet. Det andre spørsmålet måler eg kvalitativt, ved å analysere tekstdelen av spørjeskjemaet. Eg analyserer kvar undervisingsøkt for seg, og gjev i tillegg ein samla analyse frå fleire vinklar. Eg gjev ei oversikt over analysemetodane, vala bak dei og litteraturen eg støttar meg på i overskriftene som fylgjer.

## 3.8 Kvantitativ analyse

Av dei kjeldene eg har brukt til å finne framgangsmåten for den kvantitative analysen, kjem nok *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* av Creswell og Guetterman (2019) og *Enhet og mangfold* av Kristen Ringdal (2020) fyrst i rekkja. Den fyrstnemnde boka er presentert som ei generelt verk innan utdanningsforsking (Creswell & Guetterman, 2019, s. ix), så ho spenner vidt og er ikkje så detaljert som til dømes Ringdal når det gjeld kvantitativ metode. Eg har òg brukt Foldnes mfl., 2018, som er betre tilpassa ei målgruppe som ikkje fyrst og fremst er matematikarar. Eg bruker desse verka til å utarbeide den kvantitative metoden, men vil fyrst ta opp eit metodisk problem.

### 3.8.1 Målingsproblemet

Dette forskingsprosjektet prøver å seia noko om eit omgrep som er uklårt eller vagt. Dette problemet tek Marte Blikstad-Balas opp i artikkelen «Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers», og oppsummerer: «Vague predicates always have fuzzy boundaries» (Blikstad-Balas, 2013, s. 3), eller omformulert: Vage omgrep har alltid uklåre avgrensingar. Blikstad-Balas kranglar med omgrepet «vag» (2013, s. 4) og syner at til og med nokså handfaste, målbare storleikar, som til dømes Mount Everest, kan bli oppfatta som uklåre dersom me bruker mikroskop, for nøyaktig kvar tek Mount Everest slutt? Dømet er nok meint som ei overdriving, for det skal ikkje vera naudsynt å gå ned på atomnivå for å få heilt klårt definerte omgrep. Blikstad-Balas har rett i at mange omgrep innan samfunnsvitskapane og humaniora er uklåre både som ord og meiningsomgrep, altså både på semantisk og ontologisk nivå. Det gjeld i høg grad denne oppgåva. Forfattaren meiner problemet lèt seg løyse fordi ingen lesarar forventar ein heilt fast definisjon av omgrep av den typen som ofte blir handsama i utdanningsforsking. Ho bruker «praksis» som døme, og det same kan gjelde «glede» òg:

> «To strive for a unified, eternal, and unambiguous term would therefore be pointless.» (Blikstad-Balas, 2013, s. 8)

Etter det Blikstad-Balas hevdar, kan vage omgrep såleis fungere godt i forsking trass i uklårleiken. Me må berre ikkje tru at det går an å oppnå presis og utvitydig kunnskap innan emnet, og me må vera varsame med å bruke dei same vage omgrepa på tvers av ulike studiar utan å undersøkje kva den einskilde studien legg i dei vage omgrepa. «Glede» i denne oppgåva er såleis eit typisk vagt omgrep, og dei definisjonane som blir tilbodne her, er ikkje automatisk dei same som i andre studiar. Målingsproblemet påverkar heile den kvantitative metoden, og eg konkretiserer det under 3.8.5.

### 3.8.2 Variablar

Spørjeskjemaet eg enda opp med (fjerde utgåva, sjå vedlegg D.4), inneheld tekstvariablar som elevane skal streka under, på ein femdelt Likert-skala frå «ikkje glad»

til «veldig glad». Dette er ein kvantitativ variabel fordi han gjev svar på *kor mykje*, og me seier at han måler på ordinalnivå fordi kategoriane på spørjeskjemaet har ei naturleg rangordning (Foldnes mfl., 2018, s. 69–71). Av di skalaen ikkje er talfesta, er han heller ikkje råd å handsama statistisk. Eg har valt å overføre han til talverdiar såleis:

| Tekstverdi | Talverdi |
|---|---|
| Ikkje glad | 0 |
| Litt uglad | 1 |
| Verken eller | 2 |
| Litt glad | 3 |
| Veldig glad | 4 |

**Tabell 3.2** – Overføring frå tekst- til talvariablar

Denne talfestinga har fleire problem, som eg drøftar under overskrifta 3.8.5. Eg har late talvariabelen få ein desimal, fordi nokre elevar har notert mellomverdiar i spørjeskjemaet. Dei har til dømes sett strek under både «litt glad» og «veldig glad». Dersom slike observasjonar skal koma med, må variabelen kunna innehalde desimalar. Dette er den avhengige talvariabelen i undersøkinga mi, altså den variabelen som representer det fenomenet eg er ute etter å forklara (Ringdal, 2020, s. 281).

Datamaterialet mitt inneheld ein variabel til, som er datoen for kvar undervisingsøkt. Dette er den uavhengige variabelen, altså den som ikkje representerer det fenomenet eg ynskjer å forklara.

### 3.8.3 Val av sentralmål

Statistikk er å handsame større talmengder og hente samla opplysingar ut or dei. Då er sentralmål viktige måtar å fortelja snøgt om talmengdene på. Dei vanlegaste sentralmåla er gjennomsnitt, typetal og median, og eg må velja kven av dei som høver best for denne undersøkinga.

Spørjeundersøkinga mi har eit etter måten lågt tal observasjonar, $N$, for kvar undervisingsøkt: Mellom 9 og 15 svar, med eit snitt på om lag 12. Det gjer at ikkje

alle sentralmål vil gje opplysingar som er rettvisande for kva elevane har svara. I så små datasamlingar kan éin avvikande observasjon føre til nokså store endringar i mest alle sentralmål. Eg tek føre meg kvart sentralmål under.

Det fyrste sentralmålet er typetal, eller modus. Det er den vanlegaste observasjonen i ei talmengd. I denne undersøkinga tyder det rett og slett den graden av glede som flest elevar har kryssa av for. Typetalet kan vera eit mogleg sentralmål, men det vil ikkje vera særleg rettvisande fordi det kan femne om ganske få observasjonar. Me kan sjå føre oss at typetalet inneheld berre éin observasjon meir enn den nest vanlegaste observasjonen, og det blir såleis ikkje eit dekkjande sentralmål.

Medianen er eit anna alternativ. Han er kort fortalt det midtarste talet i ei talmengd. Medianen kan vera ein god måte å vise ein sentraltendens på, både i store og små talmengder, som her. Medianen er òg godt eigna som sentralmål i observasjonsmengder med ekstremverdiar, som dette datasettet kan ha – me ser at fleire timar har vurderingar som spenner over heile spekteret, frå «ikkje glad» til «veldig glad». Slike ekstremverdiar vil ikkje påverke medianen nemnande (Ringdal, 2020, s. 298 og Foldnes mfl., 2018, s. 107). Det same gjeld dersom det skulle vera nokre få tilfelle med feilregistreringar. Ulempa kan vera at medianen oftast er eit heiltal, og ikkje fangar opp små skilnader mellom til dømes to undervisingsøkter med ganske like svar. Til det er gjennomsnittet betre eigna.

Gjennomsnittet, eller middelverdien, er kanskje det mest brukte sentralmålet, og blir raskt oppfatta av dei fleste lesarar. Definisjonen på gjennomsnitt er summen av ei rekkje tal dividert på talet på dei. Ein fordel med gjennomsnittet er at alle observasjonane er med i utrekninga, og at snittet såleis fangar opp skilnader som medianen ikkje gjer, men ulempa er at det er følsamt for ekstremverdiar eller utbrytarar (Ringdal, 2020, s. 298 og Foldnes mfl., 2018, s. 108). Éin avvikande observasjon kan påverke gjennomsnittet ganske mykje. Eit anna argument mot gjennomsnittet i denne undersøkinga er at datamaterialet mitt i utgangspunktet ikkje er tal. Det verkar lite meiningsfylt å vise eit sentralmål med høg presisjon for eit datamateriale som i sitt vesen er upresist. Avstanden mellom måleverdiane mine er òg uviss og ujamn, og det matematisk nøyaktige gjennomsnittet er difor dårleg eigna til å representere ein sentraltendens i slike data.

Ut frå denne diskusjonen verkar det rettast å bruke medianen som sentralmål, men den åleine er ikkje nok for å syne fram korleis elevane har svara. Dei har nemleg ulike meiningar, og det må eg få fram. I tillegg til sentralmål må eg difor syne kor samde eller usamde elevane har vore når dei vurderte kor glade dei var i ein skuletime. Altså må eg velja eit spreiingsmål.

### 3.8.4 Val av spreiingsmål

Etter di observasjonane i forskingsprosjektet mitt har ein del spreiing, må eg velja ein måte å syne den spreiinga. Det finst fleire måtar å gjera det på. Ein enkel måte er å vise variasjonsbreidda, som er avstanden frå lægste til høgaste observasjon, eller maksimumsverdien fråtrekt mininumsverdien:

$$R = max(N) - min(N) \tag{3.1}$$

Fordelen med variasjonsbreidda *R* er at ho er lett å lesa, men det er fleire ulemper med dette spreiingsmålet. Ei ulempe er at variasjonsbreidda ikkje gjev noko særleg godt bilete av reell spreiing i datamaterialet mitt, fordi ekstremverdiar påverkar resultatet for mykje. Vidare verkar det unaudsynt å vise eigne utrekningar for variasjonsbreidda når verdiane berre spenner frå 0 til 4. Til slutt viser heller ikkje variasjonsbreidda kva som faktisk er minimums- og maksimumsverdien, berre avstanden mellom dei. Det gjev færre opplysingar enn heilt enkelt å syne minimums- og maksimumsverdien. Eg må difor heller finne eit anna mål for spreiingstendens. Kort sagt kan eg velja mellom kvartilar, varians og standardavvik.

Eg har valt median som sentralmål. Medianen er ein av dei fire *kvartilane*. Medianen deler talet på observasjonar i to, og kvartilane deler kvar av desse halvdelane i to att. Medianen i ei talmengd er dermed den andre kvartilen, og me kan rekne ut alle kvartilplassane som under. Formlane syner framgangsmåte for å rekne ut grensene mellom alle dei fire kvartilane av oddetalsmengder. For partalsmengder må me i tillegg rekne ut snittet av dei to midtarste tala, men prinsippet er elles det same.

$$Q_1 = \frac{n+1}{4} \ , \ Q_2 = \frac{n+1}{2} \ , \ Q_3 = \frac{3(n+1)}{4} \tag{3.2}$$

$Q_1$ - $Q_3$ er grensene mellom fyrste til tredje kvartil, og *n* er talet på observasjonar. Avstanden frå fyrste til tredje kvartil syner kor stor spreiing det er i den halvdelen av observasjonane som ligg nærast medianen, og heiter *interkvartilbreidda* (Foldnes mfl., 2018, s. 87).

Argumentet mot å bruke dette spreiingsmålet her, er at observasjonsmengda er såpass lita. Det verkar lite opplysande å dele opp så få observasjonar i fire delar. På hi sida må eg ta omsyn til korleis eg skal presentere tala òg, og der peikar kvartilane seg ut som ein effektiv måte å syne fleire trekk ved talmengda på ein gong, både sentralmål og spreiing (sjå 3.8.5).

To andre vanlege spreiingsmål, som oftast blir brukt saman med gjennomsnitt som sentralmål, er standardavviket og variansen, der eg handsamar fyrstnemnde. For ordens skuld er det tale om *observerbart* standardavvik og ikkje eit utvalsstandardavvik, sidan eg har tilgang på alle observasjonane. Formelen for observerbart standardavvik er å finne både i Ringdal og Foldnes mfl., s. 110, og er

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n-1}} \tag{3.3}$$

$\sigma$ (sigma) = standardavviket

$X$ = dei individuelle verdiane

$\bar{X}$ (snitt av X) = gjennomsnittet for populasjonen

$n$ = storleiken på populasjonen

Standardavviket er kvadratrota av variansen, som i sin tur er gjennomsnittet av dei kvadrerte avvika frå gjennomsnittet. Grunnen til å bruke standardavvik i staden for varians, er at fyrstnemnde har tal på same skala som dei opphavelege observasjonane. Variansen er eit kvadrert tal, og er dermed vanskelegare å lesa saman

med observasjonane enn det standardavviket er. I denne oppgåva er det vanskeleg å rettferdiggjera bruk av standardavvik, sjølv om det er eit mykje brukt spreiingsmål. Argumentet er det same som mot gjennomsnitt som sentralmål; nemleg at variablane mine ikkje i utgangspunktet er nøyaktige tal. Difor er ikkje så presise spreiingsmål som standardavviket aktuelle å bruke her.

### 3.8.5 Presentasjon

Det er ikkje uproblematisk å talfeste opplysingar som ikkje i utgangspunktet er tal, slik tilfellet er med spørjeskjemaet mitt. Creswell og Guettermann skriv at det i så fall bør skje ved bruk av ein talskala med lik avstand mellom tala (2019, s. 174), og det har eg gjort ved talfestinga av den avhengige variabelen. Det fjernar likevel ikkje problemet med at me ikkje kan seia presis kvar overgangen mellom to verdiar er. Kvar går til dømes skiljet mellom «verken eller» og «litt glad»? Spørsmålet viser problema med forsking på uklåre omgrep til fulle. Me står i ein situasjon der det er uviss avstand mellom dei ulike gradene av glede, sjølv om talfestinga kan gje inntrykk av det motsette. Det er ikkje gjeve at det går an å talfeste glede, og me må både vente og godta at resultata frå forsking på vage omgrep blir vage, jamfør 2.4.1 og 3.8.1. Difor vel eg å bruke talverdiane berre undervegs i den statistiske analysen, og å presentere resultata av analysen med dei opphavelege tekstvariablane så langt råd. På den måten vonar eg å klårgjera at variablane ikkje i utgangspunktet er tal. Talfestinga er berre ei operasjonalisering som er gjort for å kunna analysere statistisk. Det har ingen spesiell verdi å vise denne talfestinga når eg presenterer resultata.

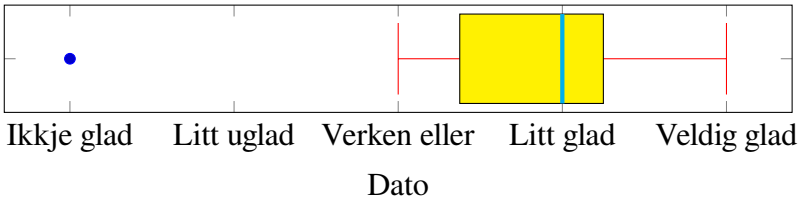
Med dette utgangspunktet vil eg presentere resultata av den kvantitative analysen grafisk i todimensjonale diagram. Då må eg fylgje den rekkjefylgja som er naturleg, jamfør Foldnes mfl., 2018, s. 82. Difor bruker eg alle stader skalaen frå «ikkje glad» til «veldig glad» langs den vassrette x-aksen. Ut over dette naturlege valet er det fleire måtar å presentere tal grafisk på, og eg omtalar to av dei under. Det gjer eg ved å syne det same talmaterialet som boksplott og punktdiagram.

### Grafiske framstillingar

Boksplottet eller boksdiagrammet er eigna til å vise fleire opplysingar på ein gong, både sentraltendensar, ekstremalverdiar og datafordeling. Eg har laga eit døme for ei undervisingsøkt nedanfor. Den gule boksen i dømet inneheld 50% av dataa, der venstre- og høgrekanten på boksen viser yttergrensene for andre og tredje kvartil. Den turkise loddrette streken inne i boksen er medianen, det vil seia andre kvartil. Dei raude loddrette strekane til høgre og venstre for boksen viser øvre og nedre kvartil. Eventuelle prikkar utanfor boksplottet viser såkalla utbrytarar, altså enkeltobservasjonar som avvik med meir enn 1,5 gonger interkvartilbreidda, som er avstanden mellom kvartil 1 og 3 (sjå 3.8.4). Når eit boksplott har slike utbrytarar, blir det kalla *utbrytarboksplott* (Foldnes mfl., 2018, s. 87). Ikkje alle boksplott har utbrytarar, fordi ikkje alle talmengder har det.

Sameleis har ikkje alle boksplott markeringar for øvre og nedre kvartil. Det er fordi dette forskingsprosjektet ikkje opererer med fininndelte variablar. Det kan tyde at fleire kvartilar kan ha same måleverdi, til dømes at verdien for både andre og tredje kvartil kan vera «litt glad». I slike tilfelle vil den gule boksen innehalde meir enn 50% av dataa. Ein intuitiv lesemåte for slike plott kunne vera at datamengda er meir samla enn i boksplott med markerte nedre- og øvrekvartilar, og det er heilt korrekt.

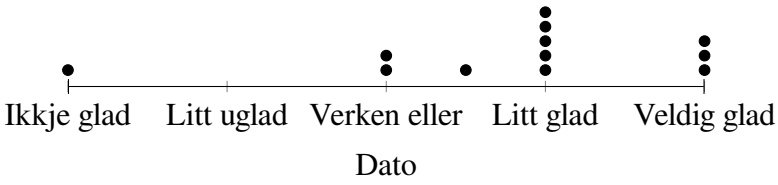
Døme på boksplott




Punktdiagrammet eller punktplottet, som eg syner under, gjer det lett å sjå alle dataa. Ulempa er at punktplottet i seg sjølv ikkje syner nokon sentraltendens på same måten som boksplottet gjer. Denne typen diagram eignar seg ikkje ved større datamengder, men her har me ei nokså lita og dermed oversikteleg datamengd. Det er lett å sjå sentralmålet *typetal*, av di det peikar seg ut ved å ha flest punkt. Punktdiagrammet er i praksis det same som eit stolpediagram, men eg synest punktdiagrammet gjer resultatet frå kvart einskilt spørjeskjema meir synleg. Det er fordi

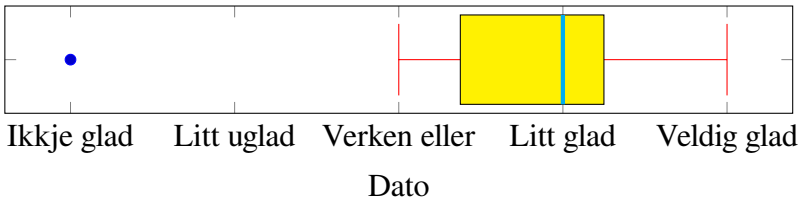
punkta i diagrammet er ei meir synleg visualisering av talet på observasjonar enn det fylte arealet i ein diagramstolpe.

Døme på punktdiagram

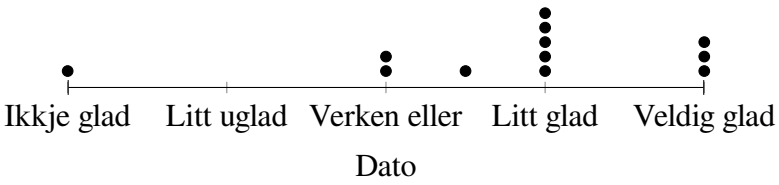



Eg meiner det er tenleg og informativt å syne fram både rådata i form av punktdiagram og sentral- og spreiingsmål i form av boksplott for kvar undervisingsøkt. Difor vil eg bruke boksplott og punktdiagram saman og med samanliknbar skala når eg presenterer tala frå ei undervisingsøkt. Den samla grafiske framstillinga blir dermed som under.

Boksplott




Punktdiagram




Når eg skal samanlikne fleire undervisingsøkter, er det tenleg å bruke boksplott for alle øktene samla, fordi det gjev eit snøgt og samanliknbart oversyn over både sentral- og spreiingsmål.

## 3.9 Kvalitativ analyse

Det er fleire moglege måtar å analysere kvalitative data på, men felles for dei forfattarane eg har vore borti som skriv om kvalitativ analyse, databasert teoriutvikling eller

tilknytte emne, er at dei peikar på at dette er fyrst og fremst ein *induktiv* aktivitet. Hatch (2002, s. 161) meiner at databasert teoriutvikling i det heile er ein induktiv prosess, men kan ha nokre deduktive trekk, medan Creswell og Guetterman skriv at kvalitativ analyse er ein induktiv prosess (2019, s. 243). Den vanlege måten å forklara induksjon på, er å gå frå det spesielle til det generelle. Hatch skriv om det grunnleggjande i induktiv analyse: «Understandings are generated by starting with specific elements and finding connections among them.» (Hatch, 2002, s. 161)

I dette prosjektet vil det seia å sjå det elevane mine skriv i spørjeskjemaa, og finne – indusere – fellestrekk.

Når det gjeld framgangsmåten for den kvalitative analysen, har eg i denne oppgåva valt å la meg inspirere av ein artikkel der Firing og Klomsten har intervjua studentar og analysert svara deira kvalitativt (2013, s. 43). Dei analyserer tekstmaterialet fyrst ved å kode relevante utsegner (etter Kvale & Brinkmann, 2021), og sidan bruke konstant samanliknande metode (etter Creswell & Guetterman, 2019, kapittel 8). Eg finn òg nytte i artikkelen Braun og Clarke skriv om tematisk analyse (2006).

Sidan eg freistar å laga ein teori ut frå data, er det naturleg at innhaldsanalysen min startar med data. Det verkar overflødig å måtte spesifisere det, men Ringdal skriv at det finst fleire måtar å analysere innhald på: Konvensjonell, teoridriven, summativ, relasjonell og typeanalyse. Fleire av desse startar i andre enden, altså med ein teori som styrer analysen i staden for at dataa gjer det. Min måte å analysere på kallar Ringdal open og eksplorerande, og han nemner at denne analysetypen passar dersom det ikkje finst mykje teori for det som skal studerast (Ringdal, 2020, s. 269–270).

### 3.9.1 Braun og Clarke: Tematisk analyse

Virginia Braun og Victoria Clarke har skrive ein artikkel om tematisk analyse, «Using thematic analysis in psychology» (2006). I denne argumenterer dei for at tematisk analyse bør sjåast på som ein eigen forskingsmetode, men dei anerkjenner at tematisk analyse ofte blir brukt som del av andre metodar, til dømes databasert teoriutvikling (2006, s. 78). Dei diskuterer om forsking som blir kalla databasert teoriutvikling,

i røynda ofte er tematisk analyse, fordi databasert teoriutvikling ofte blir brukt for å kode data og finne mønster, heller enn å utvikle ein fullstendig teori ut frå dataa (2006, s. 81). Det er ein kritikk som godt kan råke denne oppgåva. Grunnen er mellom anna at eg har eit noko avgrensa datagrunnlag å utvikle ein fullfaren teori frå.

Når det gjeld kva som tel som eit *tema* i ein tematisk analyse, peikar forfattarane på at det viktigaste er *mønster* i dataa. Dei skriv at det ikkje er noko poeng i å talfeste kor ofte same tema dukkar opp i dataa, men heller at temaet seier noko som er viktig i forhold til forskingsspørsmålet (2006, s. 82). Dei handsamar slektskapen mellom tematisk analyse og databasert teoriutvikling ved å peike på at båe er eller kan vera *induktive*. I så fall må forskaren gå ut frå dei dataa som ligg føre og finne tema i dei, utan å prøve å tilpasse dei til forskingsspørsmålet (2006, s. 83). Braun og Clarke er innom utviklinga frå ein overflatisk, semantisk analyse av data til latent analyse, der forskaren prøver å finne underliggjande idear. Ein «djupare» tematisk analyse kan hjelpe mot å gå i den fella det er å ikkje analysere i det heile, men i staden sitere data overflatisk (2006, s. 85).

For meg vil dette seia at eg må arbeide minst ein ekstra runde med tekstsvara frå elevane for å få ut latente tema. Dersom eg skal fylgje Braun og Clarke og sjå meir på *innhaldet* i det elevane skriv enn på *kor mange gonger* dei skriv det, kan eg koma i konflikt med ein grunntanke i databasert teoriutvikling; nemleg å oppnå *metning*, som vil seia at eit tema dukkar opp såpass mange gonger at fleire data ikkje bidreg med nye opplysingar (Hatch, 2002, s. 170). Dette kan likevel vise seg naudsynt for å få viktige opplysingar ut av spørjeskjemaa: Eit tema som er nemnt om så berre ein gong, kan like fullt vera eit gyldig uttrykk for kva elevar tenkjer kring glede i norskopplæringa.

Braun og Clarke nemner òg risikoen for å underkommunisere den aktive rolla forskaren har i tematisk analyse. Dei siterer forskingsrapportar der forfattarane hevdar at temaa «framstår» eller «blir oppdaga» (2006, s. 80), som om dette skjer av seg sjølv, i staden for å peike på kva forskaren faktisk gjer for å finne tema. Dei minner om at tema ikkje bur i råmaterialet, men i hovudet til forskaren.

### 3.9.2 Koding av data

Etter gjennomgangen av kva tematisk analyse er og ikkje er, tek Braun og Clarke opp korleis du utfører sjølve analysen. Dei deler dette inn i seks ulike fasar, vist i ein tabell på side 87 (2006). Creswell og Guetterman har òg ei liknande oversikt i seks fasar (2019, s. 237), der nokre av dei er temmeleg like. Der Braun og Clarke skriv «Familiarizing yourself with your data» som fase 1, nemner Creswell og Guetterman «The Researcher Reads Through Data» (sic) som fase 3. Siste steget hjå båe to er òg retta mot sluttproduktet, «Producing the report» (Braun og Clarke), «Codes the Text for Themes to Be Used in the Research Report» (Creswell og Guetterman). Båe verka er òg nøye på å peike på at forskaren må gå fram og tilbake mellom ulike steg, noko som òg kjem fram i artikkelen til Firing og Klomsten (2013, s. 43). Det er dette dei sistnemnde kallar konstant samanliknande metode.

Artikkelen «Using thematic analysis in psychology» (Braun og Clarke, 2006) og boka *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Creswell og Guetterman, 2019) skilst åt når det gjeld korleis dei ser på dei mellomliggjande fasane, altså mellom fyrste blikket på dataa og det ferdige produktet. Eg synest fyrstnemnde er meir konkrete når det gjeld den faktiske kodinga og leitinga etter tema. Dei listar opp «Generating initial codes», «Searching for themes», «Reviewing themes» og «Defining and naming themes», medan sistnemnde samlar mesteparten av analysen i eitt punkt: «The Researcher Codes the Data». Dei byggjer ut dette punktet seinare i boka (2019, s. 244), men eg synest likevel ikkje dei er så konkrete som Braun og Clarke. Eg vel difor å sjå mest på framgangsmåten til Braun og Clarke i arbeidet med å analysere data (omsett frå Braun og Clarke, 2006, s. 87):

1. Bli kjent med dataa
2. Lag førebelse kodar
3. Leit etter tema
4. Sjå gjennom tema
5. Definer og namngje tema

6. Skriv rapporten

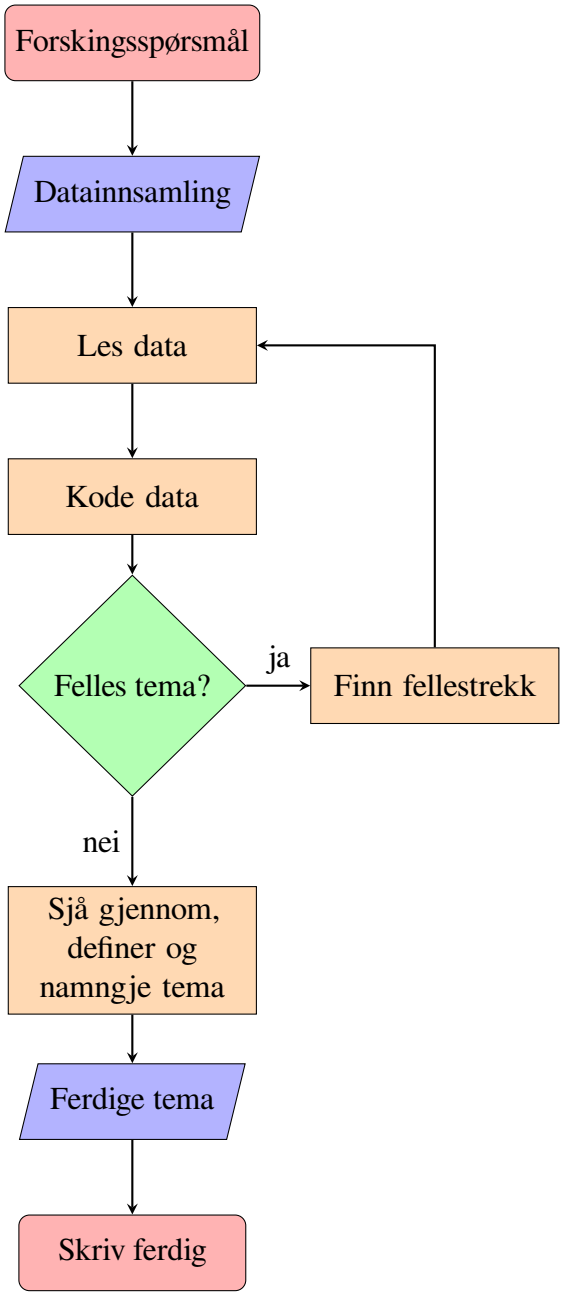
Flytskjemaet i figur 3.1 viser noko forenkla korleis eg bruker framgangsmåten frå både Braun og Clarke og Firing og Klomsten frå problemstilling til ferdig rapport. Me kan hevde at det å gå fram og att mellom data og koding av data, er å arbeide med den hermeneutiske spiralen, der me tolkar og deretter justerer tolkingane til me har ei klår forståing av teksten, i dette tilfellet tekstsvara til elevane (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 204).

## 3.10 Samla analyse og struktur

Den kvantitative analysen av taldataa vil gje talfesta mål på *kva undervisingsøkter* som gav mest og minst glede. Loggen inneheld opplysingar om *kva læringsaktivitetar* som gjekk føre seg i dei ulike øktene. Tekstsvara i spørjeskjemaet vil gje kvalitative innspel som kan gje teikn på *kvifor* aktivitetane førte til glede eller ikkje.

Med dette utgangspunktet vil eg sjå på kva elevane skriv når dei var glade, og deretter bruke loggen og tekstsvara til å finne svar på kva læringsaktivitetar som førte til glede, og kvifor dei gjorde det. I drøftinga vil eg bruke den tematiske analysen for å finne eventuelle fellestrekk ved kva aktivitetar som gjev glede.

Det finst fleire moglege måtar å strukturere dette på. Det går an å skrive eigne kapittel for høvesvis kvantitativ og kvalitativ analyse, og deretter samle analysen i eit eige kapittel. Dette kan vera ein fordel dersom det er *analysemetoden* som står i sentrum. Det er ikkje i tråd med nokon av forskingsspørsmåla mine, som bed om svar på kva norskfaglege aktivitetar som skaper glede, og kvifor. Difor vel eg å strukturere analysen etter *aktivitetane*, det vil seia undervisingsøktene etter dato. Under kvart slikt kapittel vil eg analysere kvar av øktene ved hjelp av kvantitativ, kvalitativ og samla analyse. Av di elevane vil kunne tenkjast å gje liknande svar på tvers av undervisingsøktene på kvifor dei vart glade, vil eg òg utføre ein samla tematisk analyse for alle spørjeskjemaa. I tråd med flytskjemaet over og framgangsmåten for stegvis iterativ metode, vil eg analysere i fleire steg. Det hjelper meg å halde meg nær datagrunnlaget, jamfør Creswell og Guetterman (2019, s. 434).




**Figur 3.1** – Forenkla flytskjema over tematisk analyse ifylgje Braun og Clarke og stegvis iterativ metode

## 3.11 Samandrag

Dette forskingsprosjektet plasserer seg i ein konstruktivistisk forskingstradisjon, med innslag frå postpositivistisk metodebruk. Det er eit prosjekt innan konstruktivistisk databasert teoriutvikling, der datainnsamlinga og -analysen har innslag frå både kvantitative og kvalitative metodar. Det er ikkje dermed eit prosjekt innan blanda metode. Prosjektet har fleire openberre veikskapar med metoden. Mellom anna kan det ha låg ekstern validitet på grunn av utvalet og forskaren si stilling i prosjektet. Det finst òg etiske problem. Rolleblandinga som lærar og forskar, og tilhøvet mellom lærar og elevar, er tydelege innvendingar mot prosjektet. Eg freistar å bøte på manglane ved å samle inn så få opplysingar om deltakarane som mogleg, og ved å by på eit mest mogleg ope og omfattande innsyn i vilkåra for prosjektet, bakgrunnen for prosjektet og mi stilling i det, i tråd med kvalitetskrav til kvalitativ forsking. Dei metodiske vilkåra blir skildra i dette kapittelet, og dei andre omsyna blir skildra i vedlegga til oppgåva. Kapittelet endar med ein gjennomgang av metoden for analyse av data, og det utgjer opptakta til neste kapittel.

# Kapittel 4

# Resultat og analyse

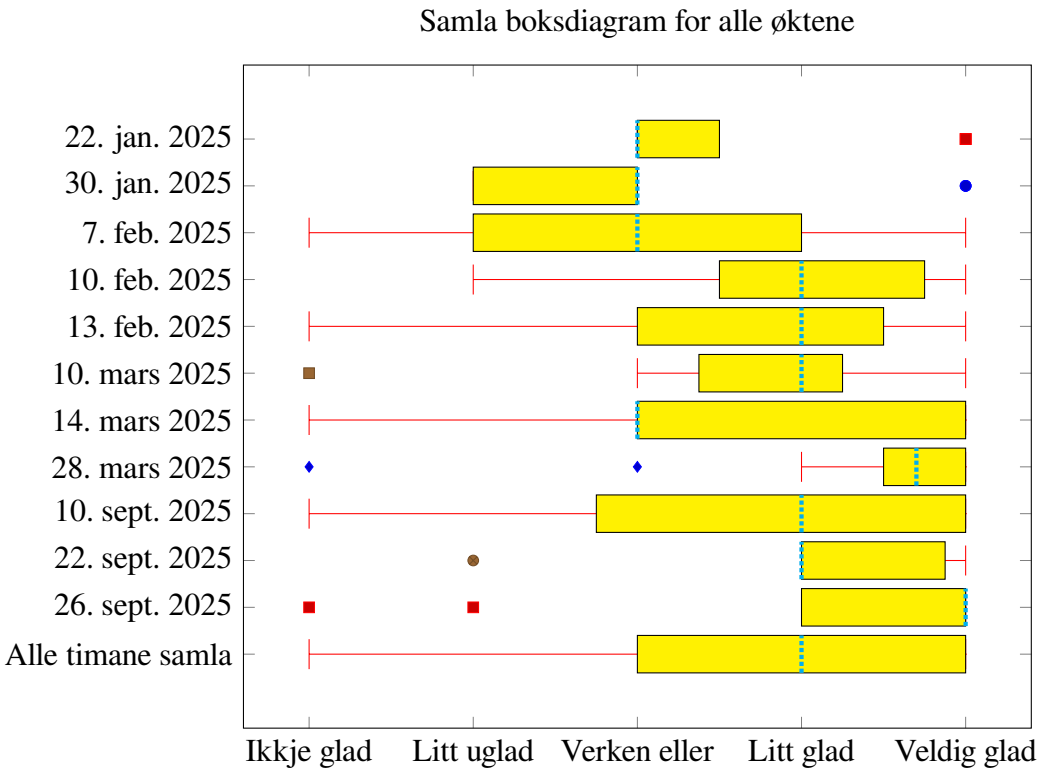
Dette er alvor, blodig alvor
Na na na na na na na – na na na na na

*Dumdum Boys (1988)*

Elevane mine har svara på 133 spørjeskjema fordelt på elleve undervisingsøkter i norsk. Kvar av øktene var på mellom ein og fire skuletimar av det tradisjonelle trekvartersformatet. Til saman har elevane gjeve vurderingar av om lag 250-300 opplevde skuletimar. Dette kapittelet presenterer vurderingane deira både samla og kvar for seg, og sett ut frå både ein kvantitativ og kvalitativ ståstad, slik eg har skildra i metodekapittelet.

## 4.1 Samla kvantitativ analyse

Sidan kvar undervisingsøkt i prosjektet blir analysert for seg sjølv i overskriftene som fylgjer, er det nyttig å fyrst få eit samla bilete av nivået av glede for alle øktene. Resultatet er å sjå i boksdiagrammet under.




Dei einskilde øktene blir nøyare presenterte i dei komande overskriftene, men dette boksdiagrammet viser òg alle timane analyserte samla, i det nedste plottet merkt «Alle timane samla». Lat oss sjå litt på dette plottet for seg. Medianen fortel at det vanlegaste er å vera litt glad i norsktimane. Den gule boksen i plottet fortel at storparten av observasjonane er til høgre for den nøytrale verdien «verken eller», jamfør 3.8.5. Me ser at ein fjerdepart av observasjonane er samla rundt verdien «ikkje glad», men hovudtyngda av elevane har altså samla sett ei positiv vurdering av norskfaget i dei timane eg har forska på.

Når me ser nøyare på einskildøktene, ser me at dei er av blanda slag, både med tanke på sentralitet og spreiing. Dei fleste øktene har observasjonar over heile spekteret frå «ikkje glad» til «veldig glad». Nokre økter skil seg ut, til dømes 30. januar og 7. februar i negativ lei, og 28. mars og 22. september i positiv lei. Kvifor det er slik, er tema for overskriftene frå 4.3 og utover.

## 4.2 Den fyrste kvalitative analysen

Eg har lese gjennom spørjeskjemaa frå elevane fleire gonger. I alt 120 av 133 skjema har tekstsvar, det vil seia at 13 skjema har berre vurdering og manglar tekstsvar. Fyrste gong eg prøvde å finne fellesrammer (Hatch, 2002, s. 163) for tekstsvara, enda eg opp med tretten ulike førebelse tema. Eg utforma fellestrekk som eg støtta oppunder ved sitat frå spørjeskjemaa, og eg viser resultatet av denne fyrste gjennomgangen under. Eg kjem så til å bruke gjennomgangen av kvar undervisingsøkt som grunnlag for å finne eventuelle tematiske samanhengar mellom desse førebelse temaa, jamfør figur 3.1.

1. **Uklåre eller uvisse skjema.** «Veit ikkje» eller blanke skjema.
2. **Eksterne rammer.** Vêr, natur, pause, løn, andre fag eller timar.
3. **Personlege rammer.** Vil heim, svevn/trøytt/sliten, sjukdom, humør/stemning, fredag.
4. **Moro/kjedeleg, vurdering av timane.** Tenkjer på andre ting, kjedeleg. Nøytral, vanleg, normal, greitt, som andre dagar, ikkje noko spesielt. Godt, interessant, spennande, kjekt, gøy.
5. **Estetiske/sanselege rammer.** Musikk, sjå på film, høyre. Trist historie, fantasihistorie, eg lika det historie. Teikne, syngje.
6. **Å lære/forstå.** Nye ord/ting. Ny historie. Forstå oppgåva. Forstod ingenting. Forstår kva eg lærte. Forstår alt. Viktig at eg forstår.
7. **Å få hjelp.** Fekk svar på alle spørsmåla. Finne nye ord med denne læraren. Får hjelp av læraren. Får masse hjelp. De gjekk til meg og hjelpte. Vil få meir hjelp for å lære meir.
8. **Saman/åleine.** Jobbe saman. Jobbe åleine. Samarbeid (med alle). Det var bra at vi jobba saman. Det var gøy å samarbeide med andre. Det kan bli betre viss me jobbar åleine. Bra gruppearbeid. Dårleg gruppearbeid. Forklara kvarandre og lærte meir.

9. **Faget.** Likar norsk. Mykje/lite skriving. Spennande fag. Jobbe med verb. Petter Dass. Laga film. Viss vi har engelsk, har vi engelsk (sjå punkt 4). Eg er glad i norsk.

10. **Lett/vanskeleg.** Mykje å gjera/skrive. Ikkje så mykje å gjera. Vanskeleg norsk.

11. **Eigen innsats**. Eg svara bra. Vanskeleg prøve. Bra jobb. Vi jobba bra. Gøy å sjå filmen me laga. Vi vinn! Likar å jobbe. Eg er snill til alle i klassen.

12. **Bestemme sjølv.** Kunne ikkje velja å jobba saman. Forklarar kvarandre. Hjelpe kvarandre.

13. **Sosiale rammer.** Ei fin tid med elevar frå klasserommet. Er glad på skulen.

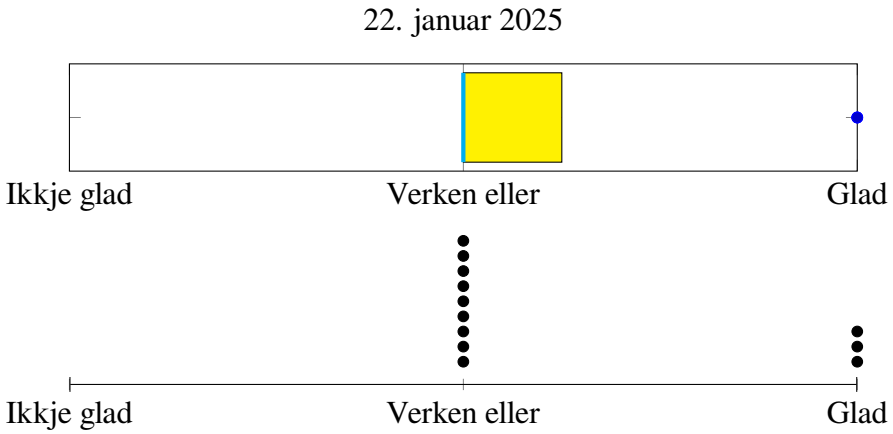
Av desse førebelse temaa er dei hyppigaste elementa lista opp under.

- «Veit ikkje», 11 skjema, og «kjedeleg», 11 skjema.
- «Trøytt/sliten», 9 skjema.
- «Normal/nøytral», 6 skjema.
- «Lett/vanskeleg», fordelt på 4 «vanskeleg» og 3 «lett».
- «Å lære/forstå», fordelt på 3 «forstår» og 2 «forstår ikkje».

Eg bed lesaren ha denne fyrste tematiske analysen i bakhovudet når eg no går vidare til kvar einskild undervisingsøkt, og eg minner om at eg kjem tilbake til ein nærare tematisk analyse seinare, i tråd med metodevala i 3.9.2. I den kvalitative analysen for kvar undervisingsøkt viser eg til dei førebelse temaa ovanfor ved nummer. Eg gjev nokså mange sitat frå det elevane har skrive på spørjeskjemaa, og desse er alltid direkte sitat med elevane sin skrivemåte. Å bruke mange sitat frå skjemaa er ein del av dei metodiske vala for oppgåva, jamfør 3.6.2.

## 4.3 Fyrste undervisingsøkta, 22. januar 2025

### 4.3.1 Kvantitativ analyse




Me ser av diagramma at den store hovudtyngda, og medianen, er på *verken eller*, med nokre få utbrytarar til *veldig glad*. Denne økta skapte i liten grad glede, og berre for nokre få.

Økta var på fire skuletimar, og var den fyrste gongen eg delte ut spørjeskjemaet i heile prosjektet. Difor hadde ikkje spørjeskjemaet fått den forma det enda opp med til slutt, jamfør skildringa av framgangsmåten under 3.4.2. Variablane var berre *ikkje glad – verken eller – glad*. Det påverkar sjølvsagt resultatet, og eg gjev det att med det atterhaldet. Eg bruker resultata frå økta fordi ytterpunkta i skalaen er direkte samanliknbare med ytterpunkta i seinare utgåver av spørjeskjemaet, og eg meiner dei difor kan brukast.

### 4.3.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:** Litteraturhistorie. Dei eldste tekstane. Gilgamesj, skapingsmytar.

Eg har notert i loggen (side 2) at eg har framført/resitert hovudpoenga i Gilgamesj-eposet, og at elevane har hatt IGP-arbeid (individuelt, gruppe, plenum).

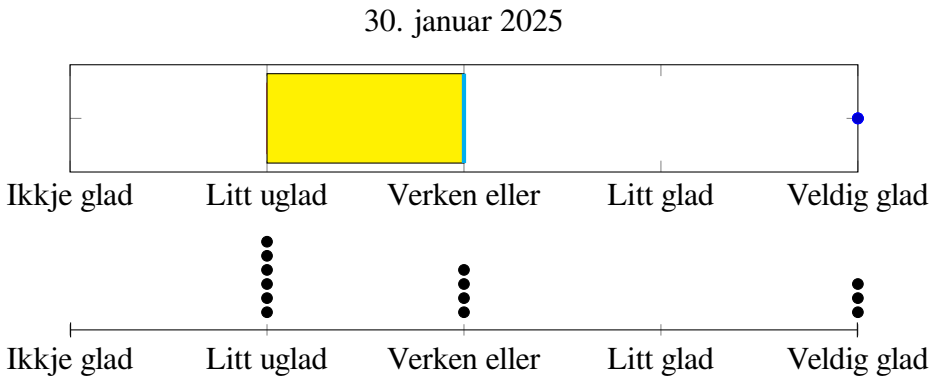
Tekstsvara fordeler seg over desse temaa frå den fyrste kvalitative analysen: 2 (fint vêr), 3 (trøytt), 4 (kjedeleg/nøytral), 5 (eg lika det historie), 6 (vi forstå oppgåve, eg har lært ny historie), 8 (i dag eg likar jobb i gruppe, det var godt samarbeid) og 10 (chill og ikkje vanskeleg). Dei mest negative vurderingane kjem på grunn av keisemd (tema 4) og personlege rammer (tema 3), medan dei positive vurderingane legg vekt på dei sanselege opplevingane, og at timen ikkje var vanskeleg, altså tema 5 og 10.

### 4.3.3 Kva og kvifor?

Dei som uttrykte at dei var glade denne timen, legg vekt på at dei sette pris på historia og at timen ikkje var vanskeleg. Resultatet er ei forsiktig påminning om at *sanseopplevingar* kan skapa glede i norskfaget, og meistring likeså.

## 4.4 Andre økta, 30. januar 2025

### 4.4.1 Kvantitativ analyse




Medianen ligg på nøytralverdien «verken eller», men det er grunna utbrytarane til «veldig glad». Typetalet er «litt uglad», altså generelt ein negativt vurdert time, og samla sett ei av dei lægst verdsette øktene, noko eg diskuterer i 5.3.1.

### 4.4.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:** Samanlikning av *Orfeus og Eurydike* og *Balders draumar*.

I loggen har eg notert at det er ein enkelttime, der arbeidet er å jobbe i gruppe for å samanlikne dei to tekstane. Eg har laga eit Venn-diagram på tavla, og mesteparten av tida har vore i gruppa. Dei negative vurderingane er for det meste personlege, 3 (fordi eg er litt trøyt, sliten, fordi eg ver trøytt) eller på grunn av keisemd, 4 (fordi det kjedlig men ikkje alle tid). Nokre vurderingar er såpass spesielle at dei er verde å nemne for seg. Eit skjema med vurderinga *litt uglad* har teksten «Fordi det er gøy å lese og eg lært nokon ny ord men er trist historie». Her har eleven med få ord skrive ei ganske nyansert vurdering av kvifor hen var litt uglad. Det same gjeld ein annan elev med same vurdering, som skriv «fordi eg er sliten, men det var god samarbeid med gruppa mi». To elevar har tema 1, og veit ikkje kvifor dei vurderer som dei gjer: ein av dei med *litt uglad*, den andre med *verken eller*. Me må òg merke oss eit par blanke skjema, og at ikkje alle vurderingar kan reknast som like seriøse. Ein *litt uglad* har skrive «Eg fått ikkje pengar idag». Eg har teke med skjemaet i den kvantitative vurderinga, men eg vel å sjå bort frå det kvalitative innhaldet.

Dei nøytrale og positive vurderingane er anten vurderingar av timen, 4 (*det normal for meg* og *fordi kvardag er god bror*), estetiske rammer, 5 (fordi det er trist historia), gruppearbeid, 8 (fordi vi har jobba i gruppe) eller faget, 9 (fordi eg likar nosk).

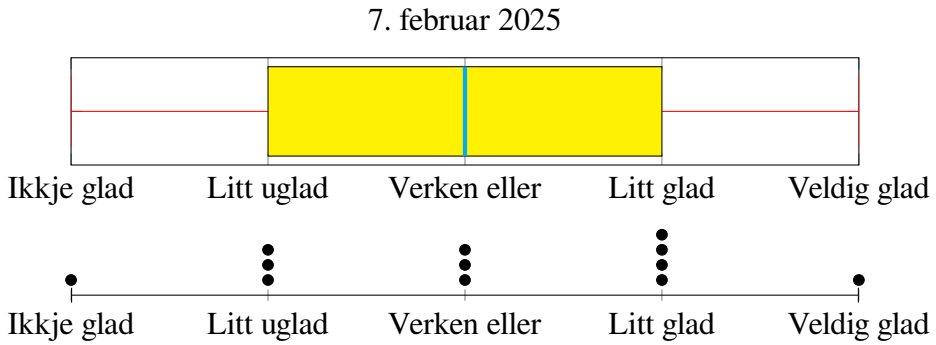
### 4.4.3 Kva og kvifor?

Tekstsvara kan stundom gje meir informasjon enn den kvantitative vurderinga, særleg der det er nyanserte svar. I denne timen har me fleire tvisynte vurderingar, utheva her: «Fordi det kjedlig *men ikkje alle tid*», «fordi eg er sliten, *men det var god samarbeid med gruppa mi*», «fordi det er gøy å lese og eg lært nokon ny ord *men er trist historie*». For desse skjemaa vel eg å sjå meir til tekstinnhaldet enn til skalavurderinga, noko som gjer at timen truleg vart vurdert noko meir positivt enn det kvantitative resultatet tyder på. Eg er òg merksam på at fleire av dei negative vurderingane kjem på grunn av sanseinntrykk. Elevar har vurdert at dei ikkje var glade, og grunngjevinga deira er

at historiene om både Orfeus og Eurydike og Balders daude *er* triste (sjå 5.3.1). Eg noterer meg at samarbeid kan skapa glede, og at punktet om sanseopplevingar frå førre undervisingsøkt blir utvida og nyansert.

## 4.5 Tredje økta, 7. februar 2025

### 4.5.1 Kvantitativ analyse




Skalavurderinga for denne timen ligg særs nær ei normalfordelingskurve, og dermed er flesteparten av vurderingane samla rundt den nøytrale verdien *verken eller*. Elevane har brukt heile skalaen, men samla må me kunna kalle dette ein aldeles middels time sett ut frå kor mykje glede han skapte.

### 4.5.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:** Framhald frå arbeid 6. februar: Lihkku beivviin! Læhkoeh biejjine! Vuorbbe biejvijn! Me ser og høyrer ei historie frå Sápmi og jobbar med oppgåve 2.

Dei negative vurderingane handlar om anten personlege rammer, 3 (Det er ikkje lærarens ting, eg er barre trøytt), og keisemd, 4 (fordi den samiske eventyr er langt og skjeddeleg men neste time få Engelsk prøve). Dei nøytrale vurderingane handlar om tema 3, til dømes å vilja dra heim («do domu», det vil seia «heim» på polsk og ukrainsk) og om forståing, tema 6 (eg forstod ingenting frå oppgåver).

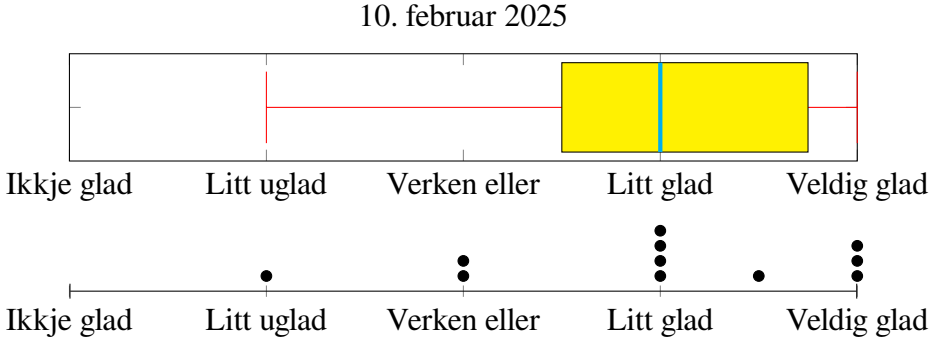
Fleire av dei meir positive vurderingane inneheld tekstsvar som ikkje samsvarar med skalavurderinga, så det kan vera verdt med ei lita utgreiing. To skjema som har vurderinga *litt glad* er meir atterhaldne i tekstsvara sine. «Fordi det var ein fantsi history fra samisk og det var vansklig ord det var bra eg lærte mye ny ord» er innanfor tema 6, å lære noko nytt, men underslår ikkje at oppgåva var vanskeleg. Det same gjeld to andre skjema med same vurdering på skalaen: «Mykje skriving og litt kjedeleg» og «fordi det litt kjedelleg men det bra vi lærer ny ord». Den mest positive vurderinga denne timen er òg innanfor tema 6, «fordi eg har lært ny spårk».

### 4.5.3 Kva og kvifor?

Det tidvis manglande samsvaret mellom vurderingane og grunngjevingane for denne økta fortel meg at eg av og til må vekte innhaldet i skjemaa litt ulikt. I dette fallet ville det vera naturleg å gje meir gaum på tekstinnhaldet enn på skalavurderinga, og samla vurderer eg difor økta til å ha gjeve mindre glede enn det kvantitative fyrsteinntrykket tyder på. I den grad det er glede å hente frå denne økta, er det ved aktiviteten *å høyre ei ny historie* i tillegg til å jobbe saman.

## 4.6 Fjerde økta, 10. februar 2025

### 4.6.1 Kvantitativ analyse




I denne timen er det skapt vesentleg meir glede enn i dei føregåande. Både boks- og punktdiagrammet syner ei høgretung datafordeling, der dei fleste elevane opplevde ein eller annan grad av glede. Me legg òg merke til nokså samla svar.

### 4.6.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:**

- Vekeprøve.
- Framhald litteraturhistorie: Petter Dass. Barokken. «Første plaster». Start å skriva (og teikna) ditt eige «plaster».

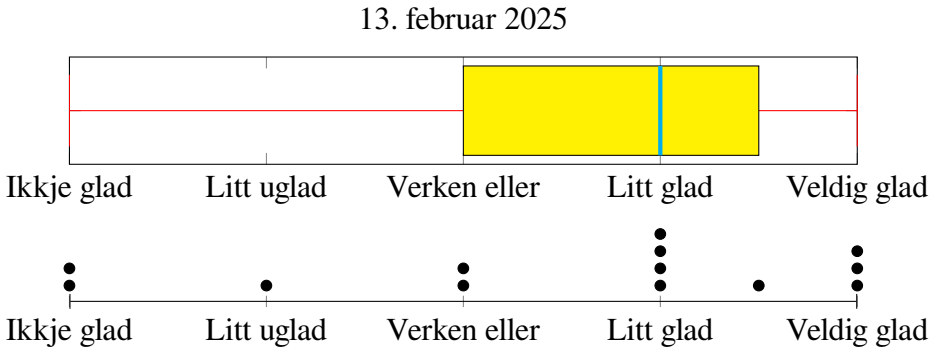
I loggen har eg notert at eg har utført ei dramatisk framføring av barokkteksten til Petter Dass, og at elevane har brukt mesteparten av tida til å teikne ei ramme i barokk stil, med dempa lys og barokkmusikk til. Dei har ikkje vilja ha pause, men har jobba stille. Den eine negative vurderinga har ingen kommentar, og dei to nøytrale har tema 4 og 6. Dei fleste av dei positive vurderingane nemner teikninga, noko eg vel å tolke som ein kombinasjon av to av dei førebelse temaa mine: 5 (estetiske og sanselege rammer) og 9 (faget i seg sjølv). Vurderingane som nemner teikning er tydeleg positive, sjølv om fleire av dei nemner at det var vanskeleg å teikne. Det estetiske temaet blir òg forsterka av andre vurderingar, til dømes ein *veldig glad* som skriv «fordi eg liker å tegne og høre på musiken». Andre tema å nemne er 8, saman/åleine, der ei *litt glad*-vurdering skriv «fordi me kan jobbe åleine».

### 4.6.3 Kva og kvifor?

Eit stikkord til drøftinga i neste kapittel (5.3.2) er at elevane ikkje vil ha pause. Elles noterer eg meg at teikneaktiviteten kopla med musikk ser ut til å ha skapt glede hjå dei fleste elevane. Denne aktiviteten er norskfagleg etter operasjonaliseringa mi, jamfør 2.4, fordi aktiviteten etter mitt lærarskjøn er meint å føre til læring. I sum har denne økta vore utprega estetisk, og det har skapt glede.

## 4.7 Femte økta, 13. februar 2025

### 4.7.1 Kvantitativ analyse




Som førre økt er dette òg ein time med vekt på høgresida av gledesskalaen, men med monaleg meir spreiing enn i fjerde økta. Nokre elevar har ikkje vore glade, sjølv om eit fleirtal av elevane har opplevd ein grad av glede.

### 4.7.2 Kvalitativ analyse

Det er sprik i det kvantitative resultatet for denne økta, og den kvalitative analysen hjelper heller ikkje stort. Dei to *ikkje glad*-vurderingane er på tema 3 (eg vil sova) og 10 (fordi vi hadde prøve og det var veldig vanskelg), medan *litt uglad*-vurderinga er temmeleg uklår: «fint». Dei nøytrale og positive vurderingane har heller ikkje mykje å feste seg ved, av di me har eitt blankt skjema, ei nøytral vurdering med tema 1 (eg veit ikkje kvifor), og ei rad vurderingar i meir positiv lei, men med tekstinnhald som handlar om andre timar. Eit par sitat kan få illustrere dette: «Fordi eg hadda matta prøve så det var ikkje så bra. Litt glad fordi vi hadda gym så vi spille så mye» (vurdering: litt glad), og «fordi eg har ein feil på matteprøve opp 4b, eg håpe at eg få litt ekstra tid for fikse det» (vurdering: mellom *litt glad og veldig glad*). Ingen av desse vurderingane handlar om innhaldet i norsktimen, og det gjeld storparten av vurderingane. To av dei tre *veldig glad*-vurderingane har likelydande tekst, «fordi vi jobba med verber», medan den siste ikkje er særleg klår: «det var god dag men var litt kjedeleg også». Eg kan ikkje finne nokon tydeleg tendens i elevsvara for denne økta, mellom anna fordi få av dei handlar om sjølve innhaldet i timen.

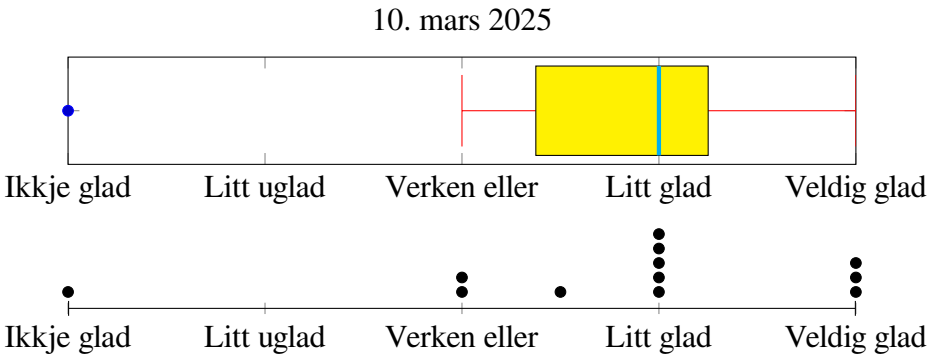
### 4.7.3 Kva og kvifor?

Vurderingane har kome på ein torsdag, siste timen etter to timar matematikk før matpausen, og to timar kroppsøving etter matpausen. Elevane har vore opptekne av heilt andre ting enn innhaldet i norsktimen. For å gjera saka verre, er dette ei av to undervisingsøkter der eg ikkje har loggført timen (sjå 3.5.4). Eg veit dermed eigentleg ikkje kva aktivitetar eg har planlagt, men kan sjå frå to av elevsvara at me har jobba med verb.

To resultat er likevel råd å trekkje ut av vurderingane. For det fyrste kan ikkje elevane vurdere skuletimen når dei ikkje er mentalt til stades i han, og for det andre er det vanskelegare å vurdere einskilde 45-minuttsøkter enn meir samanhengande økter over fleire timar.

## 4.8 Sjette økta, 10. mars 2025

### 4.8.1 Kvantitativ analyse




Denne økta har eg hatt ei stort sett tilfreds klasse, som i hovudsak har kryssa av på *litt glad*. Resultatet er nokså samla rundt medianen.

### 4.8.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:**

- Munnleg vekeprøve.
- Kopi frå «Kontekst»: Samansette tekstar. Kva er det? Litt om teikneseriar og film.
- Les i romanen.

Dette er ein måndag med tre skuletimar norsk, og eg har gjennomført den vanlege måndagsprøva, men denne gongen munnleg. Det vanlege er eit ark med spørsmål frå dei ulike faga (sjå E.5), ein fast rutine for å repetere lærestoff frå heile førre veka. Eg plar ikkje bruke læreverk i norskfaget, men denne gongen har eg brukt eit oppkopiert kapittel frå parallellutgåva til *Kontekst*. Økta er ein opptakt til det komande filmarbeidet, og har innehalde både lesing, munnleg aktivitet og praktiske øvingar med kamera.

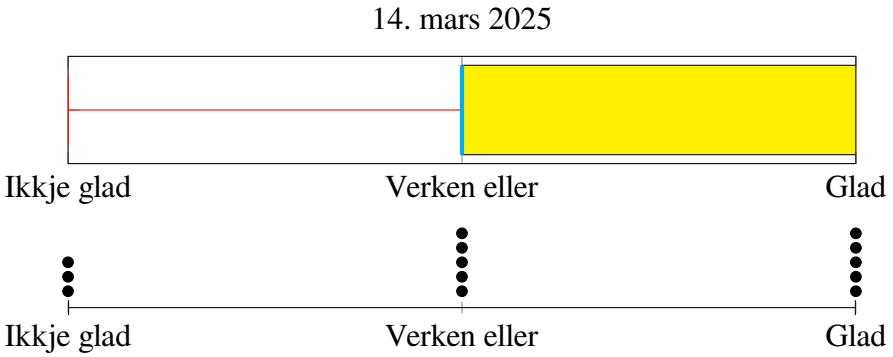
Ein del svar over heile spekteret ligg på det me kan kalle «statistisk støy» på den måten at dei ikkje bidreg til (nye) opplysingar om kva som skaper glede i faget, og dei høyrer alle heime i dei fire fyrste kategoriane frå den førebelse tematiske analysen på side 83. Me skal rett nok ikkje underslå eleven som var veldig glad fordi det var fint ute. Dei som gjev opplysingar om innhaldet i timen, fordeler seg på tema 4 (det var interessant og spennande, er god, normalt dagen), 6 (lært noko ny ord, vi lærte noe nytt, eg lærte litt om korleis vi kan lage film) og tema 8 (det var gøy å samarbeide med klassekameratene; fordi me hadde same arbeida og film). Til slutt finn me ei interessant vurdering kring å få hjelp, tema 7, og eigen innsats, tema 11: «Fordi eg svart bra i timen og fekk svar av alle spørsmål eg hade».

### 4.8.3 Kva og kvifor?

Vurderingane underbyggjer at elevar kan bli glade av å lære noko nytt, særskilt nye ord, og av praktiske aktivitetar som kameraøvingar. Me bit oss òg merke i at *å få hjelp* kan skapa glede (sjå 5.3.4).

## 4.9 Sjuande økta, 14. mars 2025

### 4.9.1 Kvantitativ analyse




Denne økta har stor spreiing og vekt på ytterkantane. Elevsvara fell i tre nesten jamstore bolkar, der dei færraste samla sett er nøytrale, sjølv om medianen ligg på *verken eller*. Difor er punktplottet meir rettvisande enn boksplottet, fordi det syner spreiinga på ein tydelegare måte enn boksplottet gjer. Det er altså prat om ei økt som er anten-eller når det gjeld å skapa glede. Uvisst av kva grunn er økta òg målt med tredje og ikkje fjerde utgåva av spørjeskjemaet (sjå D.3 og 3.5.4), og dermed går fininndelingane tapt.

### 4.9.2 Kvalitativ analyse

Som eg skildra under 4.7.3, er dette òg ei økt der eg ikkje har loggført kva som skjedde. 14. mars 2025 var ein fredag og såleis med fleire skuletimar norsk. At eg har rota både med spørjeskjemaet og loggføringa tyder på mentalt underskot hjå læraren. Tekstsvara stadfestar at tilstanden umogleg kan ha vore særleg lysteleg, for både dei negative og nøytrale vurderingane framhevar at økta var kjedeleg, eller endå «veldig skjedelleg», altså tema 4. Ei anna *ikkje glad*-vurdering tyder på at elevane ikkje fekk vera med og bestemme, tema 12: «Fordi me ikkje kunne velje nokon saman». Ei *verken eller*-vurdering er negativ til det som i andre økter oftast blir rekna som positivt, nemleg gruppearbeid: «Eg veit ikkje, kjedelig og dårlig gruppearbeid

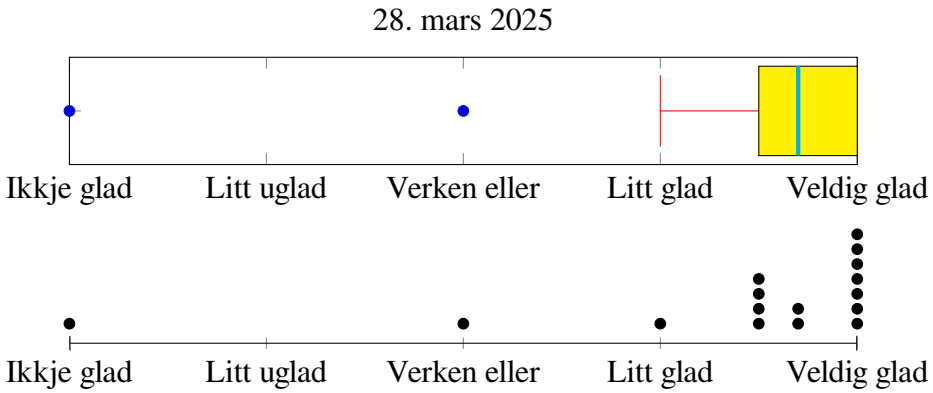
tror eg.» Som venta er andre elevar meir fornøgde med gruppa si, til dømes ei *glad*-vurdering: «Fordi eg jobba saman med god ellevane. Vi jobba så bra. Og har pause. På pausa vi kan gå ut på sola.» Andre positive vurderingar handlar om tema 11, eigen innsats: «Bra jobb», i tillegg til nokre eksterne faktorar, tema 2, der vurderinga *glad* blir levert med ein viss snert: «Hvilken dag er det i dag? Fredag!!!»

### 4.9.3 Kva og kvifor?

Dette er den andre økta der eg famlar litt i blinde fordi eg ikkje har oversikt over kva aktivitetar som kan ha skapt glede og ikkje, men økta framhevar eit gjennomgåande trekk til no, og det er *arbeidsmåtane* som kjelde til glede eller mangel på det. Gruppearbeid er oftast vurdert positivt, men unntak kan finnast, som her.

## 4.10 Åttande økta, 28. mars 2025

### 4.10.1 Kvantitativ analyse




Her er ei av dei mest verdsette øktene. Med unntak for to utbrytarar til venstre, er alle vurderingane samla kring høg grad av glede, slik at me får ein median som ligg tett opptil *veldig glad*, og med lite spreiing rundt medianen.

### 4.10.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:** Prisutdeling! Filmframsyning, diskusjon og karaktergjeving i samla klasse.

Denne økta kjem fjorten dagar etter siste og meir bedrøvelege økt, så noko har skjedd. Dei siste vekene har klassa jobba i grupper på fire-fem personar med å laga film ut frå fagstoffet som vart presentert tidlegare, og denne økta har dei altså hatt premierefest. I loggen har eg notert fleire trekk som tyder på at me kan ha å gjera med det Maslow og Noddings kallar *peak experience*, i alle fall så nær som ei landsens norskopplæring kan koma det innanfor skuleveggane: Elevane har brukt ganske mykje tid på å førebu seg til dagen, det er ekstra dekorasjonar og pynt i klasserommet, både læraren og nokre elevar er ekstra fint oppkledde, og me får opplevingar for fleire sansar. Det er i det heile kulminasjonen av ein lengre prosess.

Den eine negative vurderinga kjem av personlege årsaker, «eg føler ikkje så bra», som er tema 3. På *verken eller* skriv eleven «dagen er normalt som andre dag så det er ikkje noko spesielt», som er ei kvalitetsvurdering av timen, tema 4. Mange av dei positive vurderingane legg vekt på innhaldet i faget, tema 9, stundom i kombinasjon med andre tema: «Det var gøy og spennande å sjå på filmen og samarbeide med alle», «fordi det var så gøy å ser på dei ulike film», «fordi vi har såg film», «fordi det var gøy ser på denne filmen som me laga», «det godt filmer». Ei vurdering framhevar prisutdelinga og konkurranseelementet – «Vi vinn!», medan nokre vurderingar går direkte på *peak experience* eller det nærskylde temaet *noko utanom det vanlege*: «Fordi vi har ikkje vanlig time. Vi hadde bra tid med elevar fra klasseromme», «fordi det var nye ting og det fint». Me ser at to av dei siterte vurderingane nemner fellesskapen med andre elevar, tema 13.

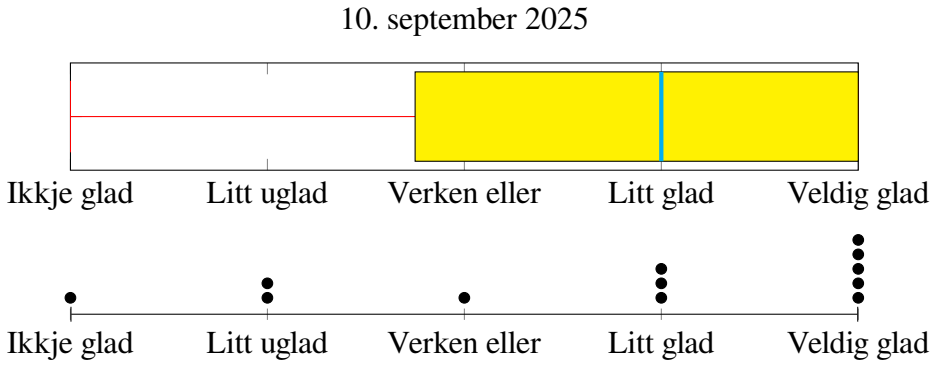
### 4.10.3 Kva og kvifor?

I denne økta er det i stor grad læringsaktivitetane som har skapt glede, og mest i kraft av å vera uvanlege eller spesielle. Det er læraren som har lagt opp til økta, mykje med tanke på å gje elevane ei ekstra gledeleg hending og slå litt stort på. Økta samlar opp

i seg mykje tidlegare arbeid, og mange av aktivitetane som føregår i økta, er direkte norskfaglege: Munnleg bruk av språket i taler, laga og fylle ut vurderingsskjema, syne fram eit resultat av munnleg og skriftleg arbeid. Ved hjelp av noko planlegging har ramma kring aktivitetane skapt stor grad av glede.

## 4.11 Niande økta, 10. september 2025

### 4.11.1 Kvantitativ analyse




Økta har ein median på *litt glad* med ein del spreiing. Boksplottet syner overvekt på *veldig glad*, men heile skalaen er brukt.

### 4.11.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:**

- Invitasjon til foreldremøte 24. september
- Øving til prøva i samfunnsfag
- Uttale og grammatikk
- Rettskriving

- Brannøving kl. 11:15

Dette er fyrste økta eg deler ut spørjeskjemaet i ny klasse, og det er fleire ulike aktivitetar her, både norskfaglege og andre. Fyrstepunktet handlar om å laga invitasjon til eit foreldremøte, fyrst på norsk, og deretter få omsett invitasjonen til alle språk i klassa. Eg reknar andrepunktet som norskfagleg endå det er samfunnsfag, fordi norsk er eit gjennomgripande fag i heile utdanningstilbodet. Alle fag bidreg til å lære norsk. Det tredje punktet er ei munnleg øving i minimale par, til dømes *mur – mor*, med skriftleg diktat etterpå. Eg har notert i loggen at eg har brukt ulike spel som avveksling, og at økta har vore på fem skuletimar.

Denne økta merkar seg ut ved at det er fleire uklåre svar enn vanleg, altså tema 1. Eg tel eitt blankt skjema og fire «veit ikkje», alle innanfor *litt uglad* til *litt glad*. Resten av svara er altså anten ikkje glade eller veldig glade. Den eine tydeleg negative vurderinga seier at økta var kjedeleg, medan ein *litt uglad* elev skriv «fordi Eg sjuk». Dei andre har altså eit positivt inntrykk av timen, og grunngjevingane deira er mykje godt samstemde. Dei legg vekt på at dei forstår, tema 6; og at dei får hjelp, som er tema 7; gjerne i kombinasjon. Døme: «Fordi vi får masse hjelp og eg er glad på skolen», «Når eg jobba, de gjekk til meg og hjelpte. Det er veldi viktig til meg at Eg lærer språk.», «Fordi jeg liker å jobbe og når jeg få hjlep av lærer og forstår alt» og «Fordi Eg forstar kva eg larte i dag». Ein elev er veldig glad «fordi eg skal finne ny ord og andre kunnskap med denne læraren». Til dette siste må me hugse at økta var primo september, og skuleåret var berre nokre veker gamalt.

### 4.11.3 Kva og kvifor?

Dei elevane som var glade i denne økta, legg alle vekt på å forstå og å få hjelp som gledesskapande. Dette inntrykket er temmeleg samstemt.

## 4.12 Tiande økta, 22. september 2025

### 4.12.1 Kvantitativ analyse

Her er ein nokså omtykt time med samling til høgre for medianen *litt glad*. Det er litt fråvær, og klassen er frå før mindre enn i fjor, så datagrunnlaget er ikkje veldig stort.

### 4.12.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:**

- Vekeprøve
- Grammatikk: Ordstilling. Heilsetningar og leddsetningar.
- Kvar skal «ikkje» stå?
- Haiku!

Loggen (F) skildrar nokså nøye kva som har skjedd, og me ser at dei fem timane denne dagen har vore nokså proppa med elevaktivitet. Fleire spørjeskjema har ikkje dei mest informative svara. Den eine *litt uglad*-vurderinga og to *litt glad* har ikkje skrive kvifor, så dei går under tema 1. Eit teikn på mykje arbeid finn me i ei *litt*

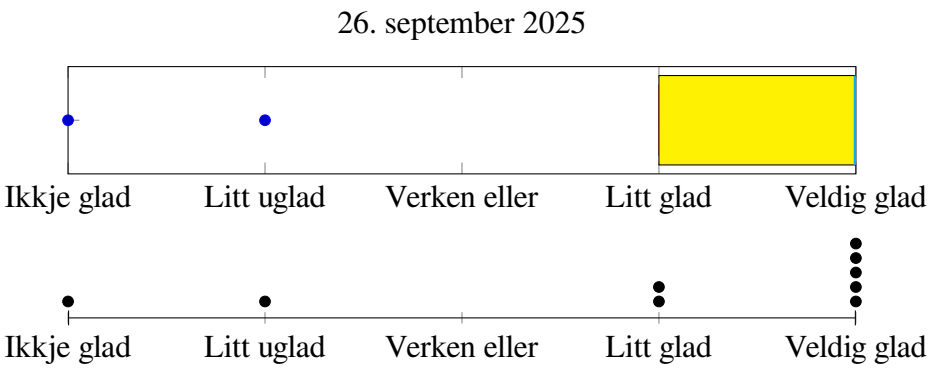
*glad*-vurdering, der eleven skriv «fordi vi skreiv masse og eg var sletten», ein annan skriv «vanskeleg norsk». Eg sorterer båe desse under tema 10, lett/vanskeleg. To positive vurderingar er under tema 4, «fordi det var gøy» og «👍», medan ein annan elev vurderer seg sjølv positivt og under tema 11, «fordi eg er snil til alle klasen». Me skal bite oss merke i ein elev som gjev ein tydeleg korreks til ein lærar som ikkje alltid held seg til timeplanen: «Viss vi har engelsk – vi har engelsk». Vurderinga her er *litt glad*, og grunnen er at eg utan å seia frå føreåt har hatt fem timar norsk, i staden for tre timar norsk og to engelsk, som retteleg står på timeplanen. Den einaste vurderinga som handlar direkte om faget, er nokså generell: Ei *veldig glad*-vurdering som skriv «fordi eg er glad i norsk».

### 4.12.3 Kva og kvifor?

Me ser nok ein gong at kvantitativ og kvalitativ vurdering ikkje alltid verkar å stemme overeins, av di skalavurderinga denne gongen verkar meir positiv enn tekstsvara. Det er likevel vanskeleg å trekkje mykje konkret ut av tekstsvara, så den samla analysen må bli at økta er generelt positivt vurdert, men på uviss bakgrunn. Dei gjev ingen hint om *kva aktivitetar* dei sette pris på eller ikkje.

## 4.13 Ellevte økta, 26. september 2025

### 4.13.1 Kvantitativ analyse



Den siste økta med forsking syner generelt velnøgde elevar. På grunn av eit nokså lite datagrunnlag ligg medianen på *veldig glad*, men båe diagramma viser noko spreiing til venstre.

### 4.13.2 Kvalitativ analyse

**Vekeplanen:**

- Nyheiter
- Analyser «Togsang»
- Diktat
- Haiku
- Grammatikk: Ordstilling
- Gjenfortel «Nasreddin»-forteljingane

Loggen fortel at opplegget vekslar ein heil del mellom individuelt arbeid, pararbeid og plenumssamtaler, slik at det ligg til rette for ulike smakar når det gjeld samarbeid og åleinearbeid. Eg har laga ein diktat, som før, men denne gongen har elevane diktert til kvarandre – ein pardiktat. Det same gjeld Nasreddin-forteljingane, som dei gjenfortel til kvarandre. Punktet om haiku gjeld trening på munnleg framføring, analysen av «Togsang» er både individuell og felles, og grammatikkarbeidet har vore individuelt på datamaskin.

Dei negative vurderingane er denne gongen òg uklåre, tema 1. Det er flest av dei positive vurderingane, og mange av dei viser til humør eller stemning, som er tema 3. Døme er «Fordi vi smillar, og ikkje skriv so mye», «👍 Eg har god stemning» og «☺ Eg sove godt, eg har i dag fint stemning». Me finn tema 8, saman/åleine: «Fordi jobba vi i dag litt åleine, også vi kan (kunne?) skrive nye ord og var flott» og «Fordi vi forklar kvar andre og vi larte majer». Fyrstnemnde inneheld òg tema 6; å lære og forstå. Ein elev nemner tema 3 og 5: «Fordi vi har synge og eg har sovte godt i

natt». Til slutt har ein elev gjeve ei vurdering som kombinerer tema 6 og 7; å få hjelp: «Fordi eg får masse hjelp og eg vil få meir og meir hjelp for å lære meir». Same elev avsluttar med ros som væter eit lærarauga: «Takk for Eivind – vi er glad i han fordi han hjelper masse».

### 4.13.3 Kva og kvifor?

Denne økta er mykje klårare i tilbakemeldingane enn førre økt, og byr på fleire grunnar til dei positive vurderingane. Som på tidlegare økter handlar dei fleste om arbeidsmåtane, ikkje så mykje om faginnhaldet, men me legg merke til at fleire elevar nemner stemninga i klasserommet og personleg velvære – det er viktig å sova godt. Dei sterkt positive vurderingane som handlar om å få hjelp er òg noko eg tek med meg til drøftinga (5.3.4).

## 4.14 Samla analyse

Eg presenterte dei kvantitative resultata samla i starten av dette kapittelet, og har analysert kvar økt for seg utover i kapittelet. Det er tenleg å samle trådane og utføre ein kvalitativ, tematisk analyse på tvers av skuletimane og etter å ha samla røynslene frå øktene i overskriftene over.

### 4.14.1 Samla kvalitativ analyse

Det er tre ting å merke seg etter å ha sett nøyare på kvar økt. Det eine er at ikkje alle tema frå den fyrste tematiske analysen er like framtredande. Nokre tema blir tekne opp berre ein gong, til dømes tema 12, å bestemme sjølv (4.9). Det andre er at elevane i nokså liten grad gjev innspel som handlar om dei norskfaglege aktivitetane, men heller om arbeidsmåtane i faget. Til slutt ser eg gjennom analysen av kvar økt at fleire av dei førebelse temaa ser ut til å klumpe seg saman til overordna tema. Eg er fullt klar over at denne samanklumpinga skjer fordi eg tolkar opplysingane frå

elevane, og ikkje finst i opplysingane i seg sjølve, jamfør 3.9.1. Det finst difor andre moglege måtar å tolke same tema på.

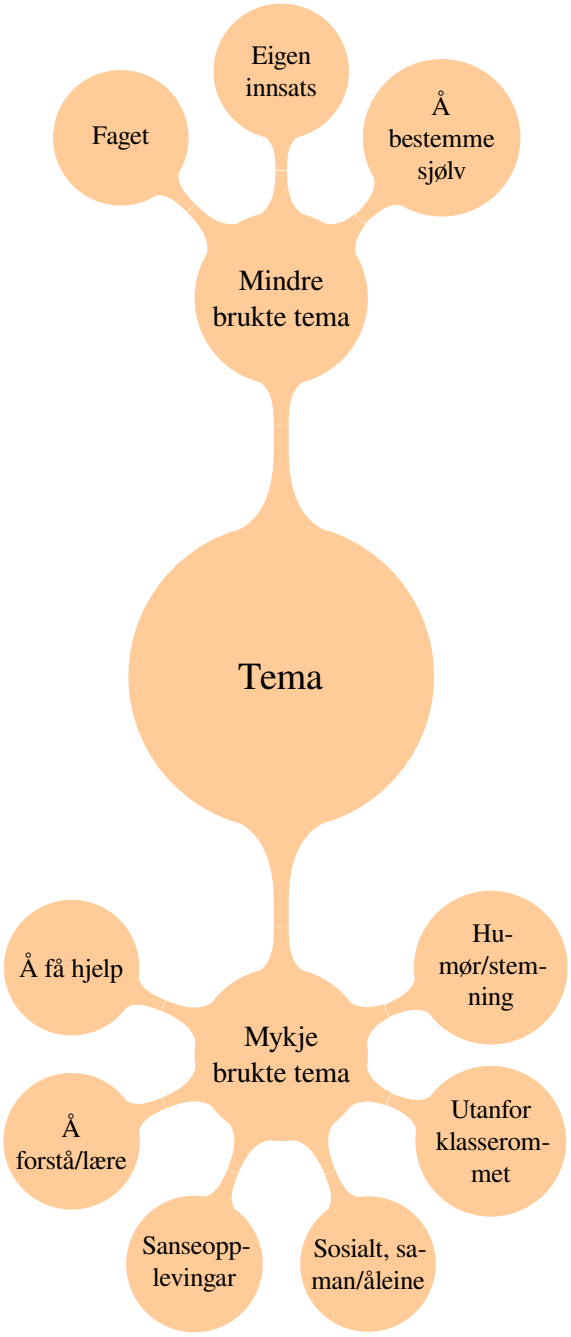
Det er fleire måtar å organisere og syne ein slik samleanalyse på, og eg vel å bruke tankekart. Det fyrste (figur 4.1) syner mykje brukte overordna tema sett i høve til mindre brukte tema. I dette tankekartet er det gjort fleire analyseprosessar: Nokre førebelse tema er samla til eitt, og andre er fjerna – eg har berre brukt dei temaa som *skaper* glede, ikkje dei som *ikkje* gjer det.

Denne fyrste samleanalysen gjev noko informasjon om kva elevane seier *mest* om, altså dei temaa der me kan tala om ei form for metning, men Braun og Clarke åtvarar mot å sjå einsidig til kor ofte eit tema blir nemnt (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I staden bør forskaren i fylgje forfattarane sjå til kva som er viktig eller vesentleg i dei opplysingane som ligg føre. Tankekartet er nok ein gong ein tenleg reiskap for føremålet, fordi det syner tilhøvet mellom ulike nivå. I neste tankekart (figur 4.2) vil eg difor gå eitt steg vidare med å samle dei førebelse temaa til meir overordna, i tråd med framgangsmåten i figur 3.1.

### 4.14.2 Kva aktivitetar?

Elevane har som nemnt i liten grad gjeve tilbakemeldingar om kva fagstoff og læringsaktivitetar dei synest fører til glede. Dette går likevel indirekte fram ved å jamføre kva aktivitetar som gjekk føre seg i dei ulike timane med mykje og lite rapportert glede. Eg vel å framstille dette med ein tabell (sjå tabell 4.1). Når eg skriv at det går *indirekte* fram kva aktivitetar som skaper glede, er det nettopp fordi elevane i liten grad uttalar seg om det. Dei uttalar seg om andre tema, som kjem fram i analysen over. Difor må eg ta eit atterhald: Opplysingane syner eit saman*fall* av glede og kva aktivitetar som gjekk føre seg, fordi eg ikkje har eit direkte grunnlag i elevsvara til å peike på ein saman*heng*.

Eg tek atterhald for den stjernemerka oppføringa «mytologiske historier» i tabellen, sjå 4.4 og drøftinga av denne økta i 5.3.1. Elles ser me av tabellen at dei fleste aktivitetane har gått føre seg i timane med positiv vurdering, av di dei fleste timane *har* positive vurderingar. Aktivitetar som har gått føre seg i timar med både positiv og nøytral vurdering, er difor førte opp båe stader. Eg drøftar dette under 5.4.3.




**Figur 4.1** – Tankekart over mykje brukte overordna tema i høve mindre brukte

**Figur 4.2** – Tankekart over djupare tematisk analyse

| Nivå av glede | Faginnhald og læringsaktivitetar |
|---|---|
| Høg glede | Diktresitering, teikning, stillelesing, praktiske oppgåver, filmarbeid, musikk, prisutdeling, grammatikk, øving til prøve, rettskriving, haiku, munnlege oppgåver, tekstanalyse, diktat |
| Middels glede | Litteraturhistorie, mytologiske historier, skriveoppgåver, øving til prøve, grammatikk, rettskriving, diktat |
| Låg glede | Mytologiske historier*, teorioppgåver |

**Tabell 4.1** – Samanfall mellom gledesnivå og læringsaktivitetar

## 4.15 Samandrag

Den kvantitative analysen av timane viser at elevane samla sett og i hovudsak er glade i norskfaget. Den vanlegaste medianen for kvar økt er *litt glad*, og det er òg medianen for alle vurderingane samla. Når me ser på kvar einskild undervisingsøkt, er det ein del variasjon. Dei fleste øktene har vurderingar som spenner over heile skalaen. Dei øktene som utmerkar seg i positiv lei, har minst spreiing i vurderingane, medan dei meir negativt vurderte øktene har meir spreiing. Dette tyder på at aktivitetar som i større grad skaper glede, òg skaper glede for flest elevar.

Den kvalitative analysen er prega av nokre gjentakande tema, der dei fleste av dei omtalar anten arbeidsmåtar eller opplevingar i faget, ikkje kva aktivitetar som gjekk føre seg. Datagrunnlaget gjev difor berre i nokon grad svar på forskingsspørsmåla, fordi desse var retta inn mot dei faglege aktivitetane. I staden gjev analysen grunnlag for å meine noko om dei fagdidaktiske vala, det vil seia kva arbeidsmåtar og opplevingar som skaper glede. Det er difor eit spørsmål om forskingsspørsmåla kan brukast. Det blir eitt av emna for neste kapittel, der eg drøftar funna frå analysen.

# Kapittel 5

# Drøfting

E det nokke stemning her?
E det nokke stemning her?
Kordan e stemningen her?

*Silja Sol (2013)*

IKKJE ALT GÅR som planlagt. Analysekapittelet viser teikn på at forskingsspørsmåla står for fall, slik at prosjektet går i ei anna lei enn det som var tenkt. Dette kapittelet samlar trådane frå tema som kom fram i analysekapittelet. Eg drøftar temaa opp mot teori frå teorikapittelet, metodekapittelet og eigen praksis. Kapittelet startar med ein diskusjon kring validitet og reliabilitet, mellom anna ei avklaring på om forskinga er representativ og har overføringsverdi.

## 5.1 Validitet og reliabilitet

Svaret på spørsmålet om dette forskingsprosjektet har vore påliteleg og gyldig, heng på to knaggar: Den kvalitative og den kvantitative. Som metodekapittelet har synt, er ikkje dei to tradisjonane lette å sameine.

### 5.1.1 Kva skjedde? Ytre validitet i læringsaktivitetane

Ein av føresetnadene for at forskinga mi skal ha overføringsverdi, slik eg skildrar under 3.6.2, er at ho er representativ. Me kan kople omgrepa *indre og ytre validitet* til det same spørsmålet, slik Kleven og Hjardemaal gjer (2021, s. 133–136) når dei spør *kvar* og *for kven* forskinga er gyldig. I denne samanhengen gjeld det dei norskfaglege aktivitetane, som er tema for det fyrste forskingsspørsmålet. Har det vore eit stort nok utval av ulike norskfaglege aktivitetar til at eg på rimeleg sikker grunn kan gje eit påliteleg svar på det fyrste forskingsspørsmålet, og til at eg kan godtgjera at forskinga kan gjelde for heile norskfaget? Det fyrste av desse spørsmåla gjeld den indre validiteten, fordi det handlar om å trekkje slutningar ut frå innsamla data, medan det andre spørsmålet gjeld den ytre validiteten. Har prosjektet ein god ytre validitet når det gjeld faginnhaldet? I dette kapittelet gjev kapittel 4 og loggen (vedlegg F) ganske detaljerte opplysingar om læringsaktivitetane, der den kortaste samanfattinga er å finne i tabell 4.1.

Ut frå både læreplanen og kva norskfaget tradisjonelt er tenkt å innehalde, hevdar eg at læringsaktivitetane overordna sett var ganske varierte og dekte mykje av faginnhaldet i læreplanen, både etter FOV- og LK20-læreplanane. Her var litteratur- og språkhistorie, sjangerlære, litteraturtileigning i form av felles- og stillelesing og andre typar arbeid med tekstar. Det var grammatikk, rettskriving, analyse og diktat. Elevane produserte både skriftleg og munnleg, både enkeltvis og saman. På detaljplanet vil det alltid mangle noko, der døme kan vera at prosjektet manglar lengre skriveoppgåver eller oppgåver kring arbeidsretting, som FOV-læreplanverket legg opp til. Innanfor dei rammene prosjektet har hatt, er likevel sluttsummen ein ganske stor variasjon i læringsaktivitetane, og eg vurderer dei som nokså representative for heile faget. Når det gjeld dei norskfaglege aktivitetane, meiner eg altså at det er ein tolleg god ytre validitet i prosjektet. Den kvalitative nemninga for tilsvarande fenomen er *overføringsverdi* (jamfør Creswell og Guetterman, 2019, s. 261 og overskrift 3.6.1).

### 5.1.2 Smil til kameraet. Indre validitet, truverd og ærlegdom

Eit anna spørsmål er om eg har lagt opp læringsaktivitetane heilt nøytralt. Planla eg aktivitetar meir med tanke på glede enn eg elles ville gjort, for umedvite å pynte på prosjektet mitt? Spørsmålet er for det fyrste epistemologisk og forskingsetisk, og er handsama på fleire stader i kapittel 3, til dømes i 3.2, der eg vedkjenner meg til eit konstruktivistisk forskingsparadigme. Eitt av kjenneteikna på paradigmet er at forskaren er ein aktiv deltakar i prosjektet, og då er nøytralitet urealistisk. I staden må forskaren gje tydeleg til kjenne sine eigne føresetnader så ærleg som mogleg. Det krev mange ord, noko som er ein av grunnane til at denne teksten ligg i øvre sjiktet for masteroppgåver når det gjeld lengd.

Vidare er spørsmålet knytt til nokre kvalitetsmål innan kvalitativ forsking. Av dei mange kriteria som finst for å døme i hovudsak kvalitative prosjekt som dette, ser eg truverd og ærlegdom som dei viktigaste når det gjeld spørsmålet om eg har tilpassa læringsaktivitetane til forskinga. Desse kvalitative omgepa er lånte frå Tracy (2010) og Charmaz og Thornberg (2020), og er omtala under 3.6.2. Svaret er i stor grad ei tolkingssak, fordi det avheng av kor stor vekt lesaren legg på utgreiingane mine i metodekapittelet, særleg der eg har gjort greie for mi eiga rolle og føresetnader. Det har eg gjort i fleire delkapittel, til dømes i heile avdeling 3.5 og 3.6, kanskje spesielt under 3.5.4 i negativ lei.

Avsnitta ovanfor gjev ikkje noko klårt svar på om eg har tilpassa læringsaktivitetane til prosjektet, men både forskingsparadigmet og utgreiingane om mi eiga rolle opnar for at det kan ha skjedd. Samstundes er heile prosjektet bygd på mitt eige utgangspunkt og overtyding (sjå kapittel 1) om at glede er vesentleg i skulen, så planlegginga av dei fleste undervisingsøktene mine, både i og utanfor forskingsprosjektet, tek allereie omsyn til om øktene er eigna til å skapa glede. Dermed er det ikkje openbert om undervisingsøktene i dette prosjektet er planlagde for å gje meir glede enn andre undervisingsøkter, men det er ikkje på grunn av manglande innsyn: Kapittel 4 og loggen (vedlegg F) gjev omfattande innsyn i både aktivitetane og tankane bak dei. Særleg loggen er skriven med tanke på å gje atterklang og attkjenning hjå andre lærarar (jamfør Charmaz & Thornberg, 2020, s. 316). Det endelege svaret er dermed ikkje berre opp til meg, men til lesaren òg, slik Tracy hevdar (2010, s. 845).

## 5.2 Kva seier elevane før forskinga?

I dette forskingsprosjektet spør eg om glede i norsktimane ved å bruke eit spørjeskjema som inneheld adjektivet *glad*. Spørsmålet er «vart du glad i denne norsktimen?». Sett på overflata har eg ikkje operasjonalisert omgrepet i det heile for elevane, fordi «glede» i spørjeskjemaet er definert som «det som gjer deg glad». Det er ein sirkeldefinisjon, og såleis i utgangspunktet ikkje klårt for elevane. Eg har prøvd å bøte på dette ved å laga tankekart om «glede» i lag med elevane, sjå tillegg E.2 og E.3. Desse tankekarta har me laga før eg delte ut spørjeskjema fyrste gongen, altså før forskinga tok til. På denne måten har eg prøvd å gje elevane ei operasjonalisering ved hjelp av dei orda dei knyter til omgrepet.

Gjennom tankekarta ser me at elevane definerer glede på fleire vis. Nokre definisjonar ser ut til å høyre innunder eudaimonia, til dømes «aktivitet», «å forstå meir», «å forstå oppgåver», «hobby» og kanskje «sparkesykkel» og «sladde i bil», sjølv om Aristoteles nok ville fnyse av at *det* skulle vera den høgste lukka – då er me meir på veg over i det subjektive velværet, SWB, og der er det som kjent ulike meiningar kring kva som skaper lukke.

Andre definisjonar er såleis meir hedonistiske, så som «røyk», «pengar», «shopping», «eta og laga mat», «pause». Desse handlar om lukke *i augeblinken*, som ein tilstand, slik Noddings kort oppsummerer SWB (2003, s. 20). Me finn religiøse innslag (bøn/religion), sosiale innslag (familien, vener, sosiale media) og ytre motivasjon (bra resultat), det siste solid plassert innanfor sjølvbestemmingsteorien. Me finn òg ei mengd definisjonar innan anten estetikk eller det Maslow (i Noddings, 2003, s. 16) kallar *peak experiences*: snø, skulevegen om morgonen, vêr, fridom, musikk. Me finn òg glede i det å ha fred og ro: Å drøyme, å sova, å vera åleine, å vera heime, å slappe av.

Vidare har elevane fleire innspel som gjev ein flytande overgang mellom glede og kjærleik. Eit flott samleomgrep kunne vera gode gamle *hugnad*. Familien og heimen er allereie nemnde som ei kjelde til glede, og nærskylde tema er *kjærasten* og faktisk *katten*.

Det er ingen garanti for at elevane har hatt definisjonane frå tankekarta framme i hovudet når dei har fylt ut spørjeskjemaa, men me ser likevel at mange av dei positive vurderingane deira i forskingsprosjektet fell inn under omgrep som elevane allereie har nemnt i tankekarta. Dei blir jamt over glade av det dei seier dei blir glade av, slik me har sett i analysekapittelet. Det tyder på at operajonaliseringa i spørjeskjemaet er tydeleg nok for elevane.

## 5.3 Kva seier elevane i forskinga?

Medan avsnitta ovanfor tek føre seg bakgrunnen og førebuingane til forskinga, kjem eg i avsnitta nedanfor inn på resultat frå spørjeskjemaa og analysen av dei.

### 5.3.1 Kan det negative vera positivt?

I analysen av ei undervisingsøkt (sjå 4.4) hadde fleire elevar gjeve negative vurderingar av nivået av glede i økta, og grunngjeve det med at historia var trist. Eg tolkar dette som at me har å gjera med glede i motsetnad til tristheit, og at det er denne skalaen elevane har vurdert økta etter. Det er noko anna enn glede i motsetnad til likesæle eller keisemd, som er den negative grunngjevinga i dei fleste andre øktene. Meg inkje vetande har det altså oppstått to ulike måleskalaer i forskinga. Det er eit flott funn som eg ikkje var budd på, og det opnar for å utvide og nyansere gledesomgrepet i høve det eg har skrive om i teorikapittelet.

I litteraturen er *glede* drøfta som anten subjektivt for kvart menneske, altså ei kjensle eller ein tilstand den einskilde er i, eller som eit objektivt mål på kva som er det beste for menneskeætta. Det siste kjenner me att frå Aristoteles, men spørsmålet i denne samanhengen er *det beste i forhold til kva?* Kva er i motsett ende av gleda? Korkje eudaimonia eller hedonisme gjev noko klårt svar, fordi båe er opptekne av *grader av glede*, altså vurdert frå heilt fråverande lukke til fullt ut lukkeleg, i staden for spennet mellom lukke og *det motsette* av lukke. I den austlege tradisjonen (sjå 2.2.6) er «det beste» definert som absolutt lukke, og den blir stilt opp imot den

relative lukka, som er når menneske samanliknar seg med andre. Den relative lukka er likevel ikkje heilt på sporet av det elevane omtalar, for dei samanliknar seg ikkje med andre. Her har elevane faktisk oppretta ein eigen kategori som eg ikkje har dekt i teorikapittelet.

Resultatet av denne vesle drøftinga må bli at glede ikkje alltid er eit anten-eller, og heller ikkje alltid det dekkjande ordet for positivt utkome av ein skuletime. Det som har skjedd i denne økta, er at elevane følte noko. Dei vart gripne av ei historie. Det har dei rapportert på spørjeskjemaa. Som lærar synest eg det er flott, i alle fall så lenge elevane elles var trygge i klasserommet. Å kople på kjenslene i norskfaget er det same som å lesa for å oppleva, jamfør formuleringa «lese for å oppleve» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 3). Dermed meiner eg dei aktuelle negative vurderingane i økta bør telja positivt. For å bruke Daisaku Ikeda sine ord vil eg seia at det har ein *verdi* at elevane føler noko, sjølv om det er å vera triste på grunn av historia dei høyrde. Eg meiner at det som har skjedd i timen, er i slekt med det Goulah og Ito skriv: «to create meaningful value in and from any positive or negative situation» (2012, s. 60). Eg endrar sjølvsagt ikkje på vurderingane elevane har gjeve, og lèt dei stå som dei står i den kvantitative analysen. Elevane har likevel på effektivt vis gjeve ein ekstra dimensjon til gledesomgrepet, og det takkar eg dei for.

### 5.3.2 Flyten

I nokre av øktene, til dømes under 4.6, har mange av elevane oppnådd ein tydeleg *flyt*. Dette ordet er mykje brukt i sjølvbestemmingsteorien (2.2.3) og Seligman sin positive psykologi (2.2.4), og er hovudfeltet til Csikszentmihalyi (2002). Flyt skildrar som kjent ein tilstand der tida ikkje merkast fordi du er oppslukt av aktiviteten du held på med (Csikszentmihalyi, 2002, s. 16). I samsvar med teoriane ser me at flyt-opplevingar er knytte til glede, og dette prosjektet stadfestar dermed tidlegare forsking på feltet. Teorien seier at flyt ikkje kjem gratis for elevane heller, men krev at dei oppnår ei form for kontroll over det indre livet sitt (Csikszentmihalyi, 2002, s. 14). Dette kan vera relevant for eit minoritetsspråkleg klasserom dersom me legg mangel-perspektivet hjå Aristoteles til grunn, slik eg skildra i 2.2.1 (Aristoteles, 1999, s. 11), fordi flyt kan vera med på å kompensere for eventuelle traume eller manglar.

Like relevant er funnet dersom me ser på den minoritetsspråklege statusen som ein ressurs, slik læreplanen gjer (Utdanningsdirektoratet, 2024), fordi flyt krev bruk av kvar einskild sine ressursar. Det er kort sagt vanskeleg å oppnå flyt, og det krev alt me har (sjå 4.6 og Csikszentmihalyi, 2002, s. 15).

Ein praktisk verknad av funnet er at lærarar bør arbeide for at elevar opplever flyt, fordi det er knytt til framtidig meistring, læring og lukke. Eit slikt krav verkar overveldande, men eg føreslår å planleggje for den meir lågthengande frukta *glede* i staden, fordi dette prosjektet syner at gledesfylte omgjevnader kan stimulere til flyt.

### 5.3.3 Ørkenen ein fredags ettermiddag

Den vanlegaste negative karakteristikken elevane har kome med i løpet av alle timane eg har forska, er at dei keiar seg, eller kanskje rettare: Læraren keiar dei (sjå 4.2, punkt 4). Det er sjølvsagt ikkje moro å innsjå at eg har keia elevane mine, og det strir beint mot det idealet Bjørneboe legg fram (1961, s. 734–735). Me kan hevde at keisemd er den rettelege motsatsen til glede, fordi gleda inkluderer flyt, og den som keiar seg, er ikkje i flyt. Stundom kjem keisemda av at elevane ikkje forstår kvifor dei gjer eit arbeid. I heldige fall forstår dei seinare kvifor dei måtte gå gjennom det keisame arbeidet, og då kan keisemda vende seg til glede, sjølv om denne undersøkinga ikkje fangar opp slike hendingar. Andre gonger er aktiviteten utanfor interesseområdet deira, men det fell for vidt å diskutere om alle læringsaktivitetar alltid skal vera interessante for alle. Til sist er det eit faktum at lærarar stundom gjer det interessante keisamt. Det kan ha skjedd i dette prosjektet òg, og då er læraren på vidvanke.

### 5.3.4 Hjelp meg, lærar

Fleire gonger og gjennom fleire økter har elevar uttrykt glede fordi dei får hjelp (sjå 4.8, 4.11 og 4.13). Den eksterne validiteten i prosjektet er som kjent låg ut frå tradisjonell kvantitativ målestokk (sjå til dømes 3.6), så det er uråd å veta om eit liknande prosjekt i ei anna klasse ville gjeve same resultat, men eg vil gjera ein freistnad på å auke reliabiliteten ved å vise til dei kvalitative måla på forskingskvalitet,

skildra under 3.6.2. Det gjeld mellom anna kvalitetsmål som *overføringsverdi* og *resonans*, kanskje særleg det siste (Tracy, 2010, s. 845). I dette tilfellet er det viktig for resonansen å hugse kva skuleslag me er i, omtala i 1.1.1. For dei fleste elevane er undervisingstilbodet valfritt, og dei har valt det mellom anna fordi dei vurderer at dei treng meir språk for å greie seg gjennom vidaregåande. Sjølv med det eine ekstra skuleåret i lasta er det eit vågeleg tiltak å navigere seg gjennom norsk vidaregåande skule utan å forlise. Difor er det naturleg at dei blir glade når tilbodet ser ut til å halde det det lova. Ei slik kjensle burde gje atterklang – resonans – hjå dei fleste: Når du er i ei lei stode og får hjelpa du treng, blir du særs letta og glad. Det er ei solrenning av von i å oppdaga og oppleva at *dette kan kanskje gå bra*.

### 5.3.5 E det nokke stemning her?

Subjektivt velvære (forkorta SWB, sjå 2.2.2) er eit syn på lukke som inneheld fleire element, mellom anna humør. Noko av kritikken mot å bruke SWB som mål på lukke eller glede, er at humøret svingar, slik at det ikkje er eit påliteleg mål på korleis me «eigentleg» har det. Her brukar eg hermeteikn på den lite omtykte ironiske måten, for det går godt an å problematisere motstanden mot å bruke humør som mål på glede. Det er openbert at humøret vårt spelar inn på korleis me har det. Glede er ikkje ein statisk og uforanderleg storleik. Aristoteles verkar vera einig i dette, av di han ser føre seg at glede er ein aktivitet til beste for individet og samfunnet (sjå 2.2.1), rett nok ein aktivitet som går an å arbeide seg fram til og deretter oppnå, på lag som ei gullplassering på sigerspallen og dermed noko statisk i forma, men likevel ein *aktivitet* – ikkje ein stillstand eller tilstand. Det har han til felles med SWB, som òg er ope for dei svingingane som kvart menneske opplever, i og med at humøret er ein del av det subjektive velværet. Mange av elevane mine legg vekt på denne svinginga når dei vurderer kor glade dei er i ein time, altså er det eit augeblikksmål, men dei nyanserer òg omgrepet ved å bruke ordet *stemning* ved nokre høve, i staden for berre *humør*. Den ellevte økta er det tydelegaste dømet på det (4.13). Eg tek her atterhald om at elevane er klare over skilnaden mellom humør og stemning, men eg vel å ta dei på ordet fordi dei har brukt båe omgrepa og dermed truleg meint ulike ting.

Ein kvar lærar vil, får me vone, ynskje seg ei lett og venleg stemning i klasserommet, noko i tråd med det Bjørneboe skildrar (1961, s. 740):

> Når det gjelder omgangstonen i klassen, da finnes det tusen måter og former, men ett prinsipp er helt klart: Tonen må under alle omstendigheter være full av humør og vennlighet. Dette skal være grunnstemningen: Alltid munterhet, alltid vennlighet, og alltid ubøyelig konsekvens.

Dersom elevane melder om ei god eller dårleg *stemning*, vil eg hevde at me er på sporet av noko meir vesentleg for gleda enn det vekslande fenomenet *humør*. Det er fordi stemninga gjeld fellesskapen, det vil seia gruppa eller klassa, der humøret gjeld individet. Det er i fellesskapen aktivitetane og læringa skjer (Phillips, 2004). Ei god stemning i klasserommet er meir enn summen av dei individuelle humøra; ho er resultatet av ein meir langvarig innsats. Ho er ei ordlaus, framforhandla semje mellom elevar og lærar om korleis me vil vera mot einannan i dette vesle samfunnet. God stemning bidreg til glede.

Det er læraren som er hovudansvarleg for læringsmiljøet. Difor er ei god stemning, slik elevane mine rapporterer om, avhengig av at læraren trivst i klasserommet, opplever glede ved å vera lærar, og er uforfalska glad i elevane sine. Dette har eg skildra i overskrift 2.2.5, der eg har vist til teoretikarar som handsamar emnet. Dette forskingsprosjektet stadfestar at læraren si innstilling og haldning til elevane og arbeidet er viktig for gleda i klasserommet.

### 5.3.6 Musikken, sansane og gleda

Sanselege opplevingar og kultur fremjar glede. Det syner seg fleire gonger gjennom undervisingsøktene, til dømes under 4.6, 4.13 og ikkje minst den vidkjende økta med filmseremoni (4.10). Eit spekter med kulturelle uttrykk har vore med i dette prosjektet, der musikk har vore den vanlegaste grunnen til glede. For meg som musikar er det gildt å sjå at arbeidet med musikk ber dei fruktene eg vona, og at teorien kring musikk og kultur som gledesskapande (sjå 2.2.7 og Noddings, 2003, s. 16, 28) blir styrkt med denne undersøkinga. Me ser at Jon-Roar Bjørkvold sine sterke argument om å bruke musikk som ein naturleg innvoven del av livet har noko føre seg (1996, s. 174).

## 5.4 Kva seier elevane ikkje?

Eg har gjeve ei oversikt over dei viktigaste emna elevane uttalar seg om i spørjeskjemaa. Det kan vera like nyttig å sjå på kva dei *ikkje* seier, eller kva dei seier mindre om, sett i høve teorien frå kapittel 2.

### 5.4.1 Fordi me ikkje kunne velje

Det fyrste eg legg merke til, er at sjølvbestemminga ikkje er mykje nemnt. Ein lynsnar repetisjon av grunnlaget for sjølvbestemmingsteorien (sjå 2.2.3) er at menneskeleg aktivitet kviler på tre føresetnader: kompetanse, autonomi og tilhøyr, der autonomien er stikkordet her. Me legg òg merke til at *når* sjølvbestemminga ein sjeldan gong blir nemnt, konkret i den sjuande økta (4.9), er det som ei negativ vurdering fordi elevane ikkje fekk bestemme sjølve. Eg har ikkje funne spor av positive vurderingar i dei tilfella der elevane *kunne* bestemme sjølve, til dømes i heile oppkøyringsperioden mot den åttande økta (4.10). Viss elevane har tenkt eller følt dette, har dei ikkje skrive det.

### 5.4.2 Det minoritetsspråklege klasserommet

Elevane omtalar aldri seg sjølve som minoritetsspråklege i spørjeskjemaa. Den merkelappen kjem frå det fyrste forskingsspørsmålet. Finst det grunnlag i forskinga til å peike på glede i det minoritetsspråklege klasserommet? Visseleg ikkje samanlikna med eit majoritetsspråkleg klasserom, for det har eg ikkje forska på. Likevel peikar nokre funn frå den kvalitative analysen seg ut som særleg gjeldande for det minoritetsspråklege klasserommmet. Det gjeld *gleda ved å få hjelp*, nemnd ovanfor, og *gleda ved å lære noko nytt*, spesifikt nye ord (tema 6 frå den fyrste tematiske analysen, sjå 4.2). Det er mindre truleg at majoritetsspråklege elevar ville ført opp dette som grunn til glede i ei undervisingsøkt.

### 5.4.3 Kva med læringsaktivitetane?

Analysen viser at det er anten middels eller mykje glede å hente i dei aller fleste læringsaktivitetane, og at det er få aktivitetar som utvitydig gjev ei negativ vurdering. Grunnane er, som eg er inne på i analysen, at elevane stort sett vurderer norsktimane positivt uansett kva aktivitetar som går føre seg, og at dei i liten grad nemner sjølve aktivitetane som grunn til glede, slik at det ikkje går fram nokon direkte samanheng mellom aktivitetane og gledesnivået. Noko atterhald er det i at det ofte er nokre elevar som vurderer ein aktivitet som keisam, sjå 5.3.3 ovanfor.

Dette tyder på at faginnhaldet i hovudsak ikkje er det viktige når det gjeld å skapa glede i ein norsktime. Sagt på ein annan måte: *Kva* du gjer som lærar har ikkje så mykje å seia for gleda, men *korleis* du gjer det, er viktigare.

Det tyder ikkje at innsatsen til norsklærararar som er opptekne av faget sitt, er nyttelaus, men kva er faget vårt eigentleg? Arbeidet vårt skal vera styrt av yrkesetikken fyrst, og deretter i rad og rekkje lovverket, overordna del av læreplanen og læreplanen for kvart einskilt fag, og heilt til slutt lærebøkene som praktisk hjelpemiddel, underordna læreplanen. Det er ikkje til å nekte at prioriteringa hjå mang ein lærar tidt er motsett. Det er for nærsynt. Som eg har vist i 1.2.1, er gleda meir framtona i overordna delar av styringsdokumenta enn i dei underordna, såleis at faglæreplanane stort sett er alvorlege og gledeslause, slik Magne Rogne skriv (2021, s. 72, 75). Tek me verkeleg faget vårt på alvor når me i stor grad ser bort frå dei overordna styringsdokumenta, og ikkje minst yrkesetikken som skal liggje til grunn for korleis me i det heile utøver yrket vårt? Norskfaget kan ikkje vera innestengt i noko så snevert som den til ei kvar tid gjeldande læreplanen. Glede ved og i faget er legitimerte i høgare rettskjelder enn det. Ein norsklærar som tek faget på alvor, er vel glad i faget sitt, og ynskjer å bringe denne gleda vidare til elevane sine? Slike og andre spørsmål skal inn for landing i neste og siste kapittel.

# Kapittel 6

# Konklusjon

I en tilstand som ikke er
preget av følelser,
gjør man ingen som helst fremskritt
i noe som er vesentlig
for menneskene.

*Baruch Spinoza, i Hedel (2009)*

OM MED EI KVAR ANNA masteroppgåve, har arbeidet med denne oppgåva vore nokså tidkrevjande. Både eg, familien min, rettleiar Ragnhild, elevane mine, omsetjarane, fleire kollegaer og no lesaren har brukt tid og energi på det som ligg føre. Det er naturleg å vone at konklusjonen frå eit såpass omfattande arbeid rettferdiggjer møda. Til det er svaret både nei og ja.

## 6.1 Verdien

Slik eg ser det, finst det nemleg to inngangar til å konkludere og oppsummere det heile. Den eine er liketil og berrsynt: I denne oppgåva har eg funne lite nytt. Alle veit

kva glede er. Alle veit kva som gjer oss glade, og kvifor det er godt for mennesket å vera glad. For dei som insisterer på at dei ikkje veit, eller at verda treng at me stavar det ut med store bokstavar, gjeld den japanske forfattaren Haruki Murakami sine ord: «Den som ikke forstår det uten forklaring, forstår det ikke om det blir aldri så mye forklart» (Murakami, 2011, s. 537). Det, kan me med god rett hevde, er den enkle sanninga om glede i norskfaget så vel som alle andre stader. Ingen treng ei masteroppgåve for å få det forklåra, og for dei som treng det, hjelper det likevel ikkje.

Den andre inngangen er at visst treng me at det blir skrive om glede! Og visst treng me at det er ein lærar som gjer det. Så mangt eit akademisk arbeid manglar nye innsikter og oppdagingar, men kan vera verdifullt for det. Det meste som finst av forsking stadfestar eller i beste fall nyanserer tidlegare forsking. Det er sjeldan heilt nye teoriar å finne, og det er heilt greitt. Viss denne oppgåva bidreg med ei nyttig røyst i det store koret som forskinga skal vera, er det av to grunnar. Ho er skriven av ein lærar som bidreg med praktiske innsikter frå klasserommet, og viktigare: Ho handlar om noko som ikkje er mykje omtala, men som burde vera det.

## 6.2 Svaret

Forskingsspørsmåla mine ba om svar på kva norskfaglege aktivitetar som skapte glede, og kvifor dei gjorde det. I analysen (4.15) og drøftinga (5.4.3) har eg synt at aktivitetane ikkje var særleg viktige for kor glade elevane var. Eg har heller ikkje eit utfyllande svar på kva som skapte glede i det minoritetsspråklege klasserommet (sjå 5.4.2). Det fyrste forskingsspørsmålet har dermed ikkje fått noko svar som peikar ut visse norskfaglege aktivetar som meir gledesskapande enn andre, med atterhaldet som er nemnt i 5.1.1, nemleg at prosjektet har forska på eit nokså representativt utval av læringsaktivitetar, men slett ikkje alle. Etter fullført forsking veit eg altså ikkje meir om kva norskfaglege aktivitetar som skaper glede enn eg visste før forskinga tok til, men eit negativt svar er òg eit svar: Dei norskfaglege aktivitetane er ikkje avgjerande for glede i dei klassene og undervisingsøktene prosjektet omtalar. Ut frå overføringsverdien (sjå 3.6.1 og 3.6.2) vil det vera ein viss sjanse for at det same funnet kan stadfestast av andre studiar.

Det fyrste forskingsspørsmålet er dermed på eit vis avskilta, men kva med det andre? Forskinga har gjeve nokså tydelege svar på kvifor det blir skapt glede i norsktimane – men forskingsspørsmålet var kvifor *dei norskfaglege aktivitetane* skapte glede. Når det i liten grad var aktivitetane som skapte glede, står òg det andre forskingsspørsmålet att lettare ribba for fjører, og svaret på spørsmålet kjem via ein omveg, fordi elevane *har* svara på kvifor dei blir glade og ikkje. Oppsummeringa frå kapittel 5 er at arbeidsmåtane er viktigare enn aktivitetane, at det å føle noko er knytt til glede, og at forholdet både elevane imellom og mellom elevane og læraren – kort sagt stemninga i klasserommet – bidreg til glede. Det same gjer naturen og livet utanfor klasserommet. For gamle norsklærarar kan det til slutt vera godt å veta at det å lære noko nytt, og ikkje minst få hjelp når ein treng det, er knytt til glede, sjølv om det verkar mindre viktig kva denne nye kunnskapen eller hjelpa er knytt til.

Sidan forskingsspørsmåla meir eller mindre vart sette til side, må eg sjå til den overordna problemstillinga. Har eg funne svar på kvar gleda er i norskfaget, og kva rolle ho spelar i opplæringa? Ja. Avsnitta ovanfor syner *kvar* gleda er; nemleg i arbeidsmåtane og relasjonane mellom menneska i klasserommet. Den andre delen av problemstillinga, altså *kva rolle* gleda spelar, er delvis eit tolkingsspørsmål, men ikkje berre. Forskinga mi gjev ikkje direkte svar, for spørjeskjemaet inneheld ingen spørsmål av typen *kvifor er det viktig å vera glad*, så me må sjølve fundere på kor viktig elevane syntest det var. Teorien er derimot eintydig, og den syner at gleda både spelar og bør spela ei stor rolle i opplæringa i alle fag.

Så langt svara på forskingsspørsmåla og problemstillinga. Metodevalet krev òg eit svar, for dette skulle vera eit prosjekt innan databasert teoriutvikling. Har eg utvikla teori basert på data? Eg vågar svaret ja. Eit teikn på det er nettopp at forskingsspørsmåla laut vike for den teorien eg utvikla ut frå dei dataa eg samla inn og analyserte. Det er i tråd med det Braun og Clarke seier om tematisk analyse (sjå 3.9.1): Forskaren må gå ut frå, og vera tru mot, dei opplysingane som er å finne i datamaterialet, utan å tilpasse dei til forskingsspørsmåla. Det har skjedd i dette prosjektet. Verknaden er at teorien som vart utvikla i prosjektet, omtala eit litt anna felt enn det forskingsspørsmåla la opp til. Eg fekk svar, men ikkje på nett dei spørsmåla eg stilte.

## 6.3 Innsiktene

Litteraturen i denne oppgåva syner at det er godt for skulen å arbeide med glede i full breidd. Det skjer for tilfeldig i dag. Når me ikkje set livslukka som mål for elevane våre, og arbeider etter det i det daglege, tek me ikkje føremålet med opplæringa eller norskfaget på alvor. Sjølv den nokså neddempa og kvardagslege føremålsparagrafen i opplæringslova vår inneheld ein flik av det store og heilage alvoret, som Bjørneboe skriv. Det er dette me bør rette augo mot, og det er dette alvoret som trivst best i humørfylte omgjevnader. Læreplanane for kvart einskilt fag mistar dette av syne, og er fulle av det vesle, sure alvoret. I møte med denne konflikten ligg det diverre på kvar einskild lærar å avgjera kvar lojaliteten ligg. Denne oppgåva tek til orde for å lyfte blikket frå småtinga og tenkje nøyare på kva skulen eigentleg er til for. Eg vil òg hevde at norskfaget har sin eigen etikk uavhengig av læreplanen. Sjå på fag- og yrkesetikken og lovverket fyrst, ikkje på læreplanen.

## 6.4 Tilrådingane

Viss du er elev, er eg imponert over at du les dette. Eg vonar du har lærarar som likar deg og som du trivst saman med, for det er det du treng å lære seinare i livet ditt: å trivast saman med folk. Faga og karakterane er viktige nok akkurat no, men det er mykje viktigare for resten av livet ditt at du kan gjera noko bra saman med andre menneske. Det kan du viss du har lært å vera glad.

Viss du er eller skal bli forskar, vil eg råd deg til å forske meir på glede i skulen. Det finst knapt eit forskingsarbeid der ikkje slike formuleringar er ein del av konklusjonen, men eg trur så godt om deg at du greier å avgjera sjølv. Hugs berre at emnet er lite omtala. Her ligg det mykje og ventar, anten du vel å sjå på kvart skulefag, på lærarar eller elevar i alle sjatteringar og som einskildindivid eller grupper; på leiinga, organiseringa, styringsdokumenta eller historia, eller på både somatiske og psykiske verknader av glede eller mangel på det. Eg vågar påstanden at alle fagfelt kan forske på glede.

Viss du er politikar eller skuleleiar, har du fått eit verv som truleg stundom kan kjennast som ei straff, men som er eit privilegium. Deg er det gjeve å rå over kva som skjer i skulen, og difor er du viktig. Kortversjonen: Forskinga eg har funne, seier at det er god samfunnsøkonomi i glade elevar. Gje skuleverket i oppdrag å lære elevane korleis dei skal finne glede i liva sine. Lat så dei som jobbar i skulane, finne ut korleis jobben skal gjerast.

Viss du er lærar eller på andre måtar arbeider med elevar, kan det godt hende at du ikkje trong denne oppgåva i det heile, og at ho berre minna deg på det du allereie visste. Hald det fast for auga, min ven.

Viss du derimot er ein lærar som slitst mellom krava frå alle kantar og har nok med å halde hovudet over vatn, forstår eg deg så vel. I så fall vil eg beda deg inderleg om å våge å gløyme alt du veit; alt du har lese i denne oppgåva, alle læreplanar, vurderingsbunkar, forskrifter og lærebøker, alle føredrag og møte og strategiar. Hjarta ditt er klokare enn deg. Der inni ein stad ligg gleda og boblar og ventar på å sleppe ut. Lat henne det. Eg ynskjer deg alt godt.

# Kjelder


*Aims and scope: Journal of Happiness Studies*. (2024). Springer. Henta 9. oktober 2024, frå https://link.springer.com/journal/10902/aims-and-scope

Aristoteles. (1999). *Etikk: Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»* (A. Stigen, Oms.). Gyldendal.

Bjørkvold, J.-R. (1996). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Freidig forlag.

Bjørneboe, J. (1961). Eleven og læreren. I T. Gabrielsen (Red.), *Veien til fremtiden* (s. 732–744). Norske oppslagsverker. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007032001026

Blikstad-Balas, M. (2013). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *58*(5), 528–539. https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Briseid, L. G., & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse: En studie av en gruppe læreres etiske hverdagsutfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *103*(4), 239–251. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05

Brooks, L. (2022, 30. august). *In Memoriam: Nel Noddings*. Teachers College, Columbia University. Henta 22. februar 2026, frå https://www.tcpress.com/blog/memoriam-nel-noddings/

Charmaz, K., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 305–327. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357

*The CNRS is breaking free from the Web of Science*. (2025, 1. desember). Centre national de la recherche scientifique. Henta 17. desember 2025, frå https://www.cnrs.fr/en/update/cnrs-breaking-free-web-science

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The psychology of happiness*. Rider.

Cummins, J., & Hornberger, N. H. (Red.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 5). Springer.

Daszkiewicz, M., & Lenard, D. B. (Red.). (2023a). Educational role of language journal [The affective side of language learning and use], *9*. Henta 3. mai 2026, frå https://educationalroleoflanguage.org/wp-content/uploads/2024/02/ERL-Journal-Volume_9.pdf

Daszkiewicz, M., & Lenard, D. B. (Red.). (2023b). Educational role of language journal [The emotional dimension of language and of linguistic education], *10*. Henta 3. mai 2026, frå https://educationalroleoflanguage.org/wp-content/uploads/2024/02/ERL-Journal-Volume-10.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. I *The Oxford handbook of human motivation* (s. 85–107). Oxford University Press.

Dyngeland, S. (2013). Stemning. Henta 29. mars 2026, frå https://genius.com/Silja-sol-stemning-lyrics

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2020). Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning. Abstrakt forlag.

Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Red.). (2024). *Mabaan: Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition.* Henta 16. september 2024, frå https://www.ethnologue.com/language/mfz/

*ERIC - Education Resources Information Center (USDE)*. (2025). Institute of Education Sciences. Henta 26. oktober 2025, frå https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1k1ulm2/BIBSYS_ILS71551932320002201

*Eric updates*. (2025, 6. mai). University of Cincinnati Libraries. Henta 17. desember 2025, frå https://guides.libraries.uc.edu/edcomplete/eric-updates

*ERLA Projects*. (2026). International Association & Group for the Educational Role of Language. Henta 4. mai 2026, frå https://educationalroleoflanguage.org/erla-projects/

Firing, K., & Klomsten, A. T. (2013). Masterstudenters opplevelse av skriveprosessen: «Når toget er i gang, så går det nesten av seg selv». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *97*(1), 40–51.

Foldnes, N., Grønneberg, S., & Hermansen, G. H. (2018). *Statistikk og dataanalyse: En moderne innføring*. Cappelen Damm.

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (2023). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Gamlund, E. (2012 desember). *Hva er galt med dypøkologien? Noen kommentarer til Arne Næss' Økosofi T*. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-04-02

Golden, A. (2020). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal.

Goulah, J., & Ito, T. (2012). Daisaku Ikeda's Curriculum of Soka Education: Creating Value Through Dialogue, Global Citizenship, and "Human Education" in the Mentor–Disciple Relationship. *Curriculum Inquiry*, *42*(1), 56–79. https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2011.00572.x

Halvari, H., & Olafsen, A. H. (Red.). (2025). *Motivasjon i fokus*. Cappelen Damm Forskning/NOASP. https://doi.org/10.23865/cdf.236

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

Hedel, E. (2009). *Klientkarrierer i profesjonskulturelle grenseland: Om to menneskeskjebner, og om profesjonenes rolle og ansvar for utvikling av klientkarrierer hos barn og unge* [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]. Henta 2. februar 2026, frå https://hdl.handle.net/10037/3588

Heffron, J. M. (2022). Soka education and the land ethic: educational leadership toward the 'creative co-existence of nature and humanity'[1]. *Environmental Education Research*, *28*(3), 476–490. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2045255

HK-dir. (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon.* Henta 8. oktober 2024, frå https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/5629d02a4e1605b4412dfc8caae65d5242301fcf.pdf?dl

HK-dir. (2025, 18. august). *Læreplaner*. HK-dir. Henta 14. september 2025, frå https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/laereplaner

HK-dir & Utdanningsdirektoratet. Svar på spørsmål i Q&A-rapport fra seminaret "Om modulstrukturerte læreplaner i voksenopplæringenfor Utdanningsforbundet 7. mai 2024. I: (Nettmøte, 7. mai 2024). 2024, 28. mai.

*Integreringsloven: Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid*. (2020). Henta 11. februar 2026, frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127

Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget/LNU.

Klausen, E. R., Kaldalóns, I. V., & Jónsdóttir, B. J. (2023). „Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi": Raddir nemenda um eigin velfarnað í skólastarfi. *Netla*. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.18

Kleven, T. A., & Hjardemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, *28*(3), 219–233.

Kristiansen, K. (1988). Blodig alvor. Henta 15. november 2025, frå https://www.dumdumboys.no/diskografi/utgivelse/blodig-alvor-nananana-1988/

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdiar og prinsipp for grunnopplæringa: Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?lang=nno

Kuo, N.-C., Kawaguchi, T., & Yang, Y.-F. (2020). Exploring Absolute Happiness Through Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, *44*(4), 346–362. https://doi.org/10.1177/1053825920975141

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.; 3. utg.). Gyldendal.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Linder, A., & Mortensen, S. B. (2007). *Glædens pædagogik*. Dafolo.

*Lov om folkeskolen frå 10. april 1959 : med merknader, reglement og instruksar*. (1963). Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Henta 18. desember 2025, frå https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009012904117

*Lærarprofesjonen si etiske plattform*. (2012). Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund. Henta 2. februar 2026, frå https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a3_nynorsk_hvit_rev131114_siste.pdf

Makri, C., & Neely, A. (2021). Grounded Theory: A Guide for Exploratory Studies in Management Research. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*. https://doi.org/10.1177/16094069211013654

Malt, U., & Grønmo, S. (2024, 25. november). *Likert-skala*. Store norske leksikon. Henta 19. januar 2025, frå https://snl.no/Likert-skala

Marsdal, M. E. (2014). *Lærerkoden: Indre motivasjon og kampen om norsk skole*. Manifest.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. RoutledgeFalmer.

Moore, A. (2019). *Hedonism* (E. N. Zalta, Red.; Winter 2019). Henta 6. oktober 2025, frå https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/hedonism/

Morris, I. (2015). *Teaching Happiness and Well-Being in Schools: Learning to ride elephants*. Bloomsbury.

Munroe, R. (2011, 20. juli). *Standards*. Henta 8. mai 2026, frå https://xkcd.com/927

Murakami, H. (2011). *1Q84: Bok 1 & 2* (I. Kaminka, Oms.). Pax.

Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511499920.001

*Om ordbøkene*. (2024). Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 17. mars 2026, frå https://ordbokene.no/nno/about

*Opplæringslova: Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (2024, 1. august). Henta 9. september 2024, frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

*Opplæringslova (oppheva): Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (1998, 17. juli). Henta 8. februar 2026, frå https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61

Phillips, D. C. (2004). Social Aspects of Learning. I *Perspectives on learning* (s. 53–66). Teachers College Press.

Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Skov, S. (2021). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (W. Landaas, Oms.). Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.

Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæraren*, (2), 58–77.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Røseth, J. (2024). *Prosjekt glede : en guide til gode følelser* (1. utgave.). Frisk.

Schrijvers, K., Cosma, A., Potrebny, T., Thorsteinsson, E., Catunda, C., Reiss, F., Hulbert, S., Kostičová, M., Melkumova, M., Bersia, M., Klanšček, H. J., Gaspar, T., & Dierckens, M. (2024). Three Decades of Adolescent Health: Unveiling Global Trends Across 41 Countries in Psychological and Somatic Complaints (1994–2022). *International Journal of Public Health*, *69*. https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607774

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage books.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Skaalvik, E. M. (1999). Etiske spørsmål i skoleforsking. *Etikk og metode: De nasjonale forskningsetiske komiteer*, 87–107.

*Staff & Leadership*. (2026). Ikeda Center for Peace, Learning, & Dialogue. Henta 22. februar 2026, frå https://www.ikedacenter.org/about/staff-leadership

Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009). Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, *19*(10), 1504–1516. https://doi.org/10.1177/1049732309348501

Street, B. V., & Hornberger, N. (Red.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2). Springer.

Symons, X., & VanderWeele, T. (2024). Aristotelian Flourishing and Contemporary Philosophical Theories of Wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, *25,*(1–2). https://doi.org/10.1007/s10902-024-00723-0

Sætersdal, B., & Heggen, K. (2002). *I den beste hensikt? Ondskap i behandlingssamfunnet*. Henta 8. mars 2026, frå https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009010900062

Talan, D. R., & Tannen, S. (2010). Empty your hands. Henta 9. november 2025, frå https://www.azlyrics.com/lyrics/weepies/emptyyourhands.html

*Temautgave av Folkehelserapporten 2025: Barn og unges psykiske helse* (forsk.rapp.). (2025). Folkehelseinstituttet. Henta 5. april 2026, frå https://www.fhi.no/contentassets/b5b3603ec4794c5cb0c8651589b359f8/temautgave-barn-og-unges-psykiske-helse_2025.pdf

Torgersen, G.-E., Sæverot, H., Steiro, T., & Vennatrø, R. (2024 oktober). 1. Allmennpedagogiske undervisningsprinsipper for helhetlig danning. Musikk og følelser som case. I *Uttrykk som gjør inntrykk* (s. 16–28). Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-01

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (Red.). (2022). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Læreplan i norsk for språklege minoritetar – førebuande opplæring for vaksne (NOR11-01)* [Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 3.6.2024.]. Henta 22. juli 2025, frå https://www.udir.no/lk20/NOR11-01?lang=nno

Vedvik, K. O. (2025, 27. september). *Lærere vinner på å by på seg selv*. Utdanningsforbundet. Henta 10. oktober 2025, frå https://www.utdanningsnytt.no/humor/laerere-vinner-pa-a-by-pa-seg-selv/455648

Vold, J. E. (1968). Nyttårsdiktet (nærmest reprise). I *Mor Godhjertas glade versjon: ja* (s. 103). Gyldendal. Henta 19. september 2024, frå https://www.nb.no/items/f7eedeb3f0ee3ffd93690c75d7a1d106?page=103

*Web of Science*. (2025). Henta 26. oktober 2025, frå https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1k1ulm2/BIBSYS_ILS71549362620002201

Wikipedia-bidragsytarar. (2024, 30. desember). *Likert scale*. Henta 19. januar 2025, frå https://en.wikipedia.org/wiki/Likert_scale

Witoszek, N. (Red.). (1995). *Rethinking Deep Ecology: Proceedings from a seminar at SUM, University of Oslo, 5 September 1995*. Senter for utvikling og miljø, UiO. Henta 17. desember 2025, frå http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008032600078

# Tillegg A

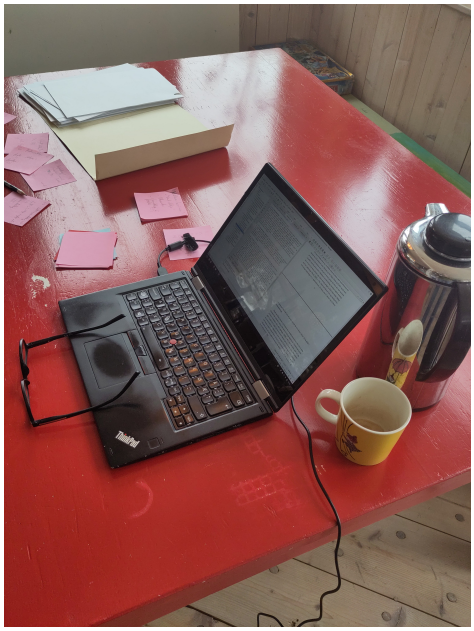
# Juridiske og tekniske opplysingar

Denne masteroppgåva har låg klimapåverknad. Transportbehovet har vore lågt og er for det meste løyst med offentleg transport.

Dokumentet er gjeve ut under CC BY-NC-ND-lisensen, som er ein fri lisens, men forbyr avleidde verk og kommersiell bruk. Dermed er det forbode å bruke dette dokumentet som innputt eller trening av generative modellar for tekst, lyd, bilete, film eller anna innhald og uttrykk. Ingen av desse teknologiane har vore brukte i arbeidet med oppgåva. Generative modellar (misvisande kalla «kunstig intelligens») er uforsvarleg ressurskrevjande, så ikkje bruk dei til oppgåver som å oppsummere dokumentet. Les heller eitt av samandraga, som er skrivne nettopp med det føremålet, og av ekte, levande menneske.

Samandraga på andre språk enn norsk og engelsk er omsette av friviljuge. Dei er ei tilleggstenest til lesarar med ulike morsmål, og er ikkje å sjå på som bindande.

Oppgåva er laga med fri programvare og er skriven og sett i LaTeX. Skriveverktyet har vore TeXstudio. Utforminga tek utgangspunkt i ein mal frå Linjeforeininga i informatikk ved UiB og tips frå Universitetsbiblioteket. Skrifttype for brødteksten er FreeSerif, for tigrinja AbyssinicaSIL og for hengande førebokstavar Goudy. Kjeldene er handterte med Jabref. Versjonskontrollen er Git til ei Nextcloud-lagring på ei datamaskin med Yunohost. Kvantitative data er analyserte med PGFPlots og PSPP.



**Figur A.1** – Arbeidsverktøya i dette forskingsprosjektet: Kaffi, briller, papirlappar, blyant, og ei velbrukt berbar datamaskin med Linux Mint på.

Eg takkar alle som har laga programvare under frie lisensar. Kjeldekoden og filene for dette dokumentet er tilgjengelege under same lisens som det ferdige dokumentet, jamfør *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2023, s. 13.

# Tillegg B

# Meir om skuleslaget og elevane

Grunnskuleopplæring for born er obligatorisk i Noreg. I tillegg skal alle som treng tilsvarande opplæring, få det (*Opplæringslova*, 2024, §18-2), og då heiter det «førebuande opplæring for vaksne». Av denne grunnen finst det ulike tilbod som skal gje ungdom og vaksne slik opplæring, mellom anna tilbodet eg underviser i. Dei to siste åra har tilbodet lokalt bore namnet *GS*, forkorting for *grunnskule*, men på fylkesnivå er tilbodet kjent som *kombinasjonsklasser*. I løpet av få år har tilbodet òg heitt GMU (grunnskule for minoritetsspråkleg ungdom) og EGF (eksamensretta grunnskulefag). Frå 2026-27 endrar tilbodet form og får att den tidlegare nemninga *innføringsklasse*. Dette hyppige namnebytet peikar på ein viss ustabilitet kring kva tilbodet er meint å vera, og kven som har ansvaret for elevgruppa.

Fylket og kommunane rundt dei vidaregåande skulane har til no samarbeidd om økonomien og organiseringa av tilbodet, fordi elevane kunne vera både fylket og kommunen sitt ansvar etter den gamle opplæringslova frå 1998: Kommunen hadde ansvar for elevar etter §2-8 femte leddet, etter denne ordlyden:

«Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar»

Fylkeskommunen hadde ansvar for elevar etter §3-12 femte leddet, som hadde tilsvarande ordlyd som i §2-8. Som ein slags samleparagraf gav §4A-1 andre leddet

(*Opplæringslova (oppheva)*, 1998) både kommunar og fylkeskommunar høve til å laga eit grunnskuletilbod til dei elevane som trong det, anten dei hadde rett til å byrje på vidaregåande skule eller ikkje:

> Kommunar og fylkeskommunar kan òg tilby grunnskoleopplæring etter første ledd til dei som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1, men som har behov for meir grunnskoleopplæring for å kunne fullføre vidaregåande opplæring.

Etter litt att og fram var det nettopp det som skjedde i den kommunen eg jobbar i, og dermed oppstod det trong for eit formalisert samarbeid mellom kommunane og fylket om tilbodet.

Etter at opplæringstilbodet starta, tok det fleire år å få på plass avtaler kring korleis tilbodet skulle organiserast. Dei fleste åra tilbodet har eksistert, har det likevel vore samarbeidsavtaler mellom skulen, fylket og kommunane. Desse avtalene har mellom anna regulert ansvaret for undervisingspersonale, og difor har kommunale lærarar som meg vore stasjonerte på ein fylkeskommunal vidaregåande skule og hatt ansvar for om lag helvta av undervisinga i desse klassene. Målgruppa for tilbodet har heile tida vore minoritetsspråkleg ungdom, men både innhald, organisering og læreplanar har veksla.

Frå skuleåret 2026-27 er dei tidlegare samarbeidsavtalane sagde opp, og kommunane overtek ansvaret for det som tidlegare var eit delt ansvar. Grunnen er fyrst og fremst lovverket. Den nye opplæringslova §28-1 gjev kommunane alt ansvar for førebuande opplæring for vaksne (*Opplæringslova*, 2024): «Kommunen skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring og førebuande opplæring for vaksne for dei som bur i kommunen». Det nærskylde og fylkeskommunale tilbodet «innføringsopplæring for elevar i den vidaregåande opplæringa som har budd kort tid i Noreg» kan i praksis fort vise seg å likne den kommunale førebuande opplæringa for vaksne, men blir eit reint fylkeskommunalt ansvar. Det er skulen sjølv som må avgjera innhaldet for opplæringa, for lovverket gjev høve til å fråvike læreplanen (*Opplæringslova*, 2024, §6-6, andre leddet). Dermed kan tilbodet i prinsippet koma til å vera utan læreplan eller fastsett lærestoff. Det blir spennande å sjå korleis dette går.

# Tillegg C

# Infoskriv og samtykkeskjema

# Vil du hjelpa meg å forska?

Invitasjon til å vera med i eit forskingsprosjekt

## Til elevar og foreldre i GSB

Dette skuleåret er eg både lærar og student. Eg tek ein mastergrad i norsk[1] ved Universitetet i Bergen. Då må eg forska, og det har eg lyst til å gjera på elevane i GSB. Eg gjer berre det viss elevane seier ja til det. Det er viktig at de forstår kva eg skal gjera, og at de kan seia nei til å vera med når som helst.

## Spørsmål og svar

Her kjem svar på dei viktigaste spørsmåla. Viss du har fleire spørsmål, vil eg gjerne at du spør meg.

**Kva vil du?**
Eg spør om å få lov til å forska på deg. Det tyder at du fyller ut eit anonymt skjema av og til på slutten av norsktimane.

**Kva forskar du på?**
Eg forskar på glede. Blir du glad av noko me gjer i norsktimane? Kvifor?

**Korleis skal du forska?**
Elevane skriv på eit anonymt skjema på slutten av nokre norsktimar. Eg spør om dei var glade i norsktimen, og kvifor.

**Kva skal du bruka skjemaa til?**
Eg les dei og finn ut kva som er felles for dei. Det skriv eg i masteroppgåva mi.

[1] Det fulle namnet på studiet er «Erfaringsbasert master i undervising med fordjuping i norsk»

**Er forskinga bra for noko?**
Ja, det trur eg. Det er bra for lærarar og andre i skulen å vita litt om kva som gjer elevar glade. Då kan dei kanskje laga gode timar der elevane lærer meir.

**Kan eg seia nei til å vera med?**
Ja! Og det skjer ingenting dersom du seier nei. Du kan seia nei når du vil.

**Betyr dette noko for karakteren min?**
Nei.

**Kva skjer med papira når du er ferdig med prosjektet ditt?**
Då øydelegg og kastar eg alle papira.

**Veit nokon andre kven eg er?**
Nei. Alle skjema du skriv på, er anonyme. Ingen får vita namnet ditt eller kva akkurat du skriv. Det er berre Eivind som skal lesa skjemaa.

**Får eg noko for å vera med på forskingsprosjektet?**
Nei.

**Kan eg få lesa kva du fann ut?**
Sjølvsagt! Eg er ferdig å skriva ca. mai 2026. Ta kontakt viss du vil lesa oppgåva. Eg skal laga eit samandrag på språket ditt, slik at det er lettare å forstå.

**Kva skal eg gjera viss eg har fleire spørsmål?**
Då kan du spørja *anten* meg *eller* rettleiaren min. Her er kontaktinformajson:
**Masterstudent**: Eivind Ødegård, Tlf. 94439329. Epost eivind.odegard@vlfk.no
**Rettleiar**: Ragnhild Lie Anderson. Epost ragnhild.lie.anderson@uib.no

# Underskrift

Eg seier ja til å vera med på forskingsprosjektet «glede i norskopplæringa». Eg forstår at eg kan ombestemma meg og seia nei når og viss eg vil.

_____

Underskrift elev

# Tillegg D

# Spørjeskjema

## D.1 Fyrste utgåva

**Dato:** _____

**Vart du glad denne norsktimen?**
Set ring rundt talet som passar.

| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Ikkje glad Veldig glad

---

**Kvifor?**

## D.2 Andre utgåva

**Dato:** _____

**Vart du glad denne norsktimen?**
Set ring rundt det som passar.

**Ikkje glad** **Verken eller** **Litt glad** **Nokså glad** **Veldig glad**

**Kvifor?**

Takk for at du skriv!

## D.3 Tredje utgåva

**Dato:** _____

**Vart du glad denne norsktimen?**
Set ring rundt det som passar.

**Ikkje glad** **Verken eller** **Glad**

**Kvifor?**

Takk for at du skriv!

## D.4 Fjerde utgåva

**Dato:** _____

**Vart du glad denne norsktimen?**
Set ring rundt det som passar.

**Ikkje glad** **Litt uglad** **Verken eller** **Litt glad** **Veldig glad**

**Kvifor?**

Takk for at du skriv!

# Tillegg E

# Materiell frå skuletimane

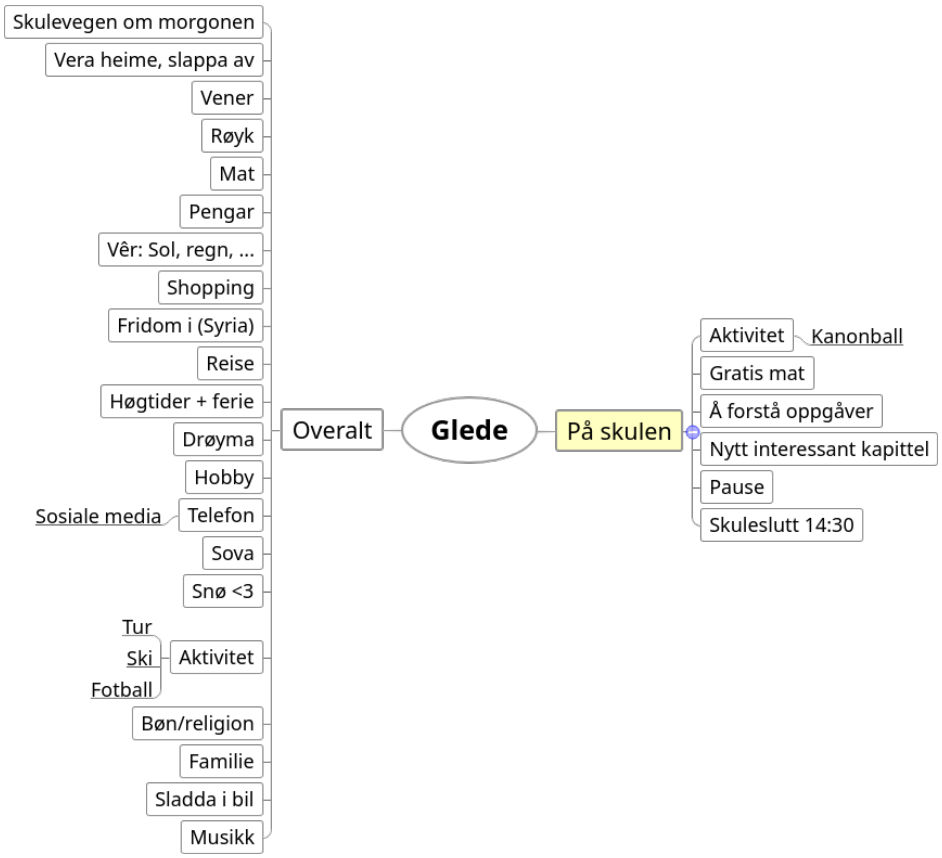
## E.1 Døme på vekeplan

| GSB 24-25 | **Plan for veke 9**<br>**Informasjon:**<br>**HUGS:** Bruk open kveld og leksehjelp på onsdag. | |
|---|---|---|
| **Måndag** | **På skulen** | **Lekse til måndag** |
| **Norsk** | Markering av treårsdagen for invasjonen av Ukraina.<br>Repetisjonsoppgåver etter ferien. | |
| **Matematikk** | | |
| **Utdanningsval** | | |
| **Tysdag** | **På skulen** | **Lekse til tysdag** |
| **Samfunnsfag** | Rettssak som teater!<br>Start på kapittel 7 samfunnskunnskap. | |
| **Engelsk** | Førebuing til naturfagsprøve. | |
| **Matematikk** | | |
| **Naturfag** | Prøve i kap. 1, 2 og 11 | |
| **Onsdag** | **På skulen** | **Lekse til onsdag** |
| **Engelsk** | | |
| **Norsk** | Start på romanen "Bli hvis du kan. Reis hvis du må." av Helga Flatland.<br>Jobb med grammatikk på Tekstlab eller Elevrommet. | |
| **Torsdag** | **På skulen** | **Lekse til torsdag** |
| **Engelsk** | Omset "Oktober, Bergen by" til engelsk. | |
| **Matematikk** | | |
| **Kroppsøving** | | |
| **Norsk** | Litt om romanen. | Les til s. 18 i romanen |
| **Fredag** | **På skulen** | **Lekse til fredag** |
| **Samfunnsfag** | Me går gjennom kapittel 7: FN.<br>Start på historie. | Les ferdig kapittel 7 heime. |
| **Naturfag** | Start på kap. 3 God helse | |
| **Engelsk** | Meir arbeid med "Oktober, Bergen by".<br>Bonus: Apollo 11 mission. | Skriv ferdig omsetjinga di. |
| **Norsk** | Lesing, grammatikk, nynorsk og bokmål, dialektar. | Les til s. 20 i romanen |

| **FAG** | **Ord denne veka** |
|---|---|

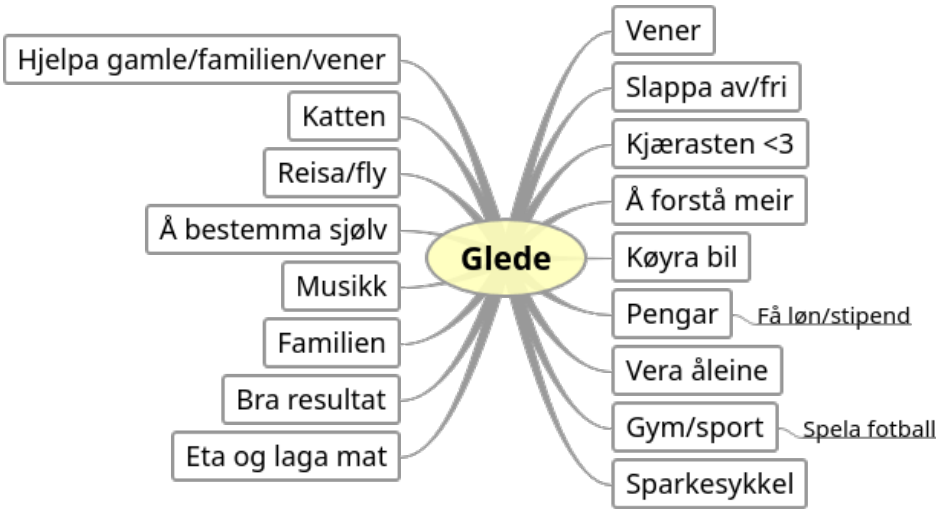
| | |
|---|---|
| **Norsk** | |
| **Engelsk** | Security Council, Main assembly, Secretary General. |
| **Matematikk** | |
| **Samfunnsfag** | Tryggingsrådet, hovudforsamlinga, generalsekretæren. |
| **Naturfag** | Helse |
| **Kroppsøving** | |
| **Utdanningsval** | |

## E.2 Tankekart om glede, utgåve 1




**Figur E.1** – Frå tavlenotat 25. januar 2025. Reinskrive for dette dokumentet.

## E.3 Tankekart om glede, utgåve 2




**Figur E.2** – Frå tavlenotat 8. september 2025. Reinskrive for dette dokumentet.

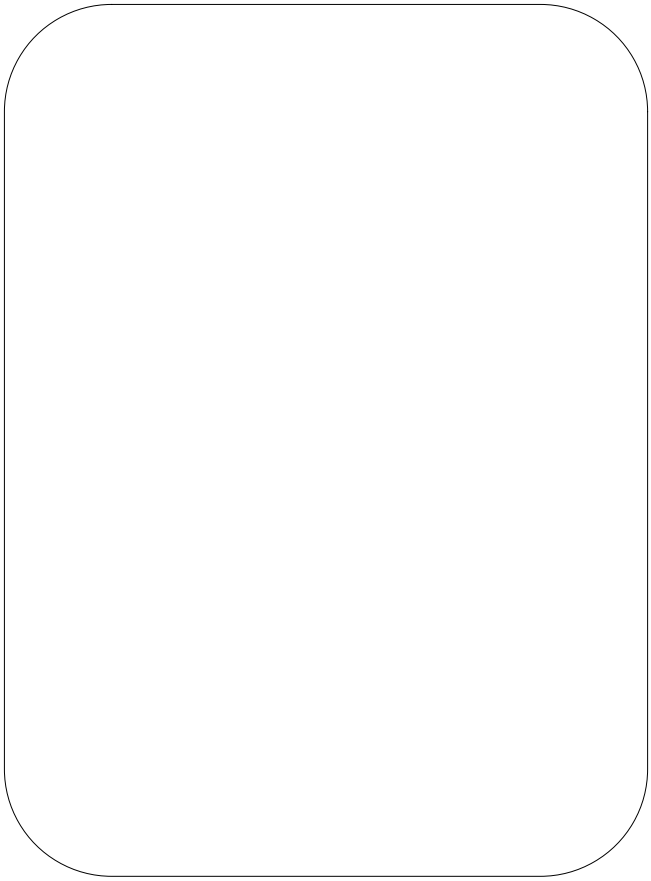
## E.4 Skrive- og teikneoppgåve om Gilgamesj

Fyrstesida frå oppgåva kjem på neste side. Dei dei andre sidene er tilsvarande, og oppgåva på kvar av dei var å skrive og teikne om høvesvis Gilgamesj, Enkidu, Shamhat og kileskrift.

# Skriv og teikne litt om...

## Gilgamesj

Kjenneteikn:



Historie:

## E.5 Døme på vekeprøve

Vekeprøvene blir gjevne ut dei fleste måndagar, og er ei kort oppsummering av veka før. Prøvene inneheld alltid spørsmål og fagstoff frå fleire fag.

**Vekeprøve frå veke 36** **Namn: _____**

**Forklar orda.**

fordamping

kondensering

smelting

størkning

**Skriv korleis du seier dette.**

$4^5$

$2^7$

**Rekne ut.**

$5^3$ =

$2^4$ =

**Explain the words in English.**

A play

A playwright

An actor

## E.6 Oppgåve om leddstilling

Brukt 22. september 2025, sjå side 23

# Øv på ordplassering

Alle desse setningane har feil i ordplasseringa.

- Når Kari og Lise kjem heim, dei skal få spaghetti til middag.
- Viss du vil ha fisk, du kan heller koma i morgon.
- Ho visste kva ville ho då ho søkte på vidaregåande.
- Han kom inn på TIF, men han heller ville gå på RM.
- Dersom eg skal rekka bussen, må eg stå opp i morgon tidleg.
- Då ho gjekk på barneskulen, ho var den beste i fotball.
- Eg var flinkare å teikna enn å spela fotball då gjekk eg på barneskulen.
- For å få skjermen til å fungera, det er berre å skru på knappen.
- Kvar gong Vidar og Asle møtest, dei har det moro og ler.
- Når du har litt tid, det er flott om du hjelper meg.

## Oppgåver

1. Skriv setningane med rett ordstilling.
2. Skriv setningane med «ikkje» på rett plass.
3. Skriv setningane som spørsmål.
4. Flytt det som står etter komma fremst i setninga. Skriv setninga på nytt.

## E.7 Haikuar

Haikuar frå elevane, skrivne 21. september 2025.

# Haiku GSA september 2025

Eg sit ute her
det var regn og kaldt i natt
kvelden kjem sakte

No skal eg til fjells
I dag har me mobilfri
I dag har eg stått opp

Grå sky på himmelen
Kald vind blåser mellom tre
Natta kjem hit snart

Vatnet glitrar hit
Månelyset over det
Vinden skjer gjennom

skoddemorgonen
doggen kjem ned på dei
lysraude bæra

Det var kaldt i natt
Eg var sjuk, drakk masse te,
likar å sjå regn

Jul: ei dum høgtid
Vi drep trea for glede
Vi er monstera

Venen min er kald.
Eg skal til fotballbanen.
Himmelen er blå.

Ute syng fuglen
Skogen og fjell er rundt meg
Eg sym i fjorden

# Tillegg F

# Logg frå skuletimane

**Samandrag**

Dette er ein fortløpande og delvis strukturert logg over alle skuletimane der eg arbeider med forskingsprosjektet «glede i norskfaget». Loggen inneheld det eg hugsar av kva som skjedde og kva tankar eg gjorde meg i timane eg hentar inn data frå. Loggen er skriven så nær etter timane som mogleg. I nokre tilfelle er han litt endra seinare. Loggen er såleis både spontan- og refleksjonslogg (Dysthe mfl., 2020, s. 70–71).

# 22. januar 2025

## Vekeplanen

Litteraturhistorie: Dei eldste tekstane. Gilgamesj, skapingsmytar.

## Lærarføresetnader

Eg er nokså godt førebudd og klar til å ha timar. Onsdagane har eg full dag, så det trengst at eg har litt energi, og det har eg i dag. Dette er fyrste gongen eg driv forsking i timane, så eg er litt spent på om dei vil ta imot forskingsprosjektet på ein god måte, samstundes som eg er klar over at eg bruker ein time berre til forskingsprosjektet mitt – altså har timen eigentleg ingenting med norskfaget å gjera. Eg tenkjer det truleg er siste gongen eg skal «stela» ein time på denne måten.

## Elevføresetnader, andre observasjonar

Nokre elevar har hatt mykje fråvær og har fyrste heile skuleveka sidan nyttår, dei er fagleg sett ikkje heilt oppdaterte. Eit par elevar kjem seint og går glipp av starten av timen. Andre har pågåande sosiale eller faglege saker me bruker tid på i løpet av dagen. Til dømes har nokon elevar fått merknad i andre fag og treng å få prata om det. Andre gjev uttrykk for at dei er trøytte og ikkje fungerer. Eit par har vore borte grunna sjukdom og er ikkje i toppform enno. Trass dette verkar dei fleste å vera i nokolunde bra form, eg oppfattar at det er god grunnstemning i klassa. Eg blir invitert med ut på snøballkrig i eit friminutt, og takkar sjølvsagt ja til det.

Eg har alle seks timane i klassa denne dagen. Fire av dei er norsk og er såleis i forskingsprosjektet. Andre timar går til engelsk, elevsamtaler og utdeling av terminkarakter. Den siste halvtimen går til forklaring av kvifor ein del elevar får «IV», altså ikkje vurdering, i fleire fag. Grunngjevinga er stort sett høgt fråvær, så noko tid går til å forklara (endå ein gong) kva som er skilnaden mellom dokumentert og ulike slag udokumentert fråvær.

## Logg og refleksjonar

Eg startar med song som vanleg, og info om kva som skal skje i dag. Deretter set eg i gang IGP-arbeid om glede. Eg seier ikkje til elevane at dette ikkje er norskfagleg, men går direkte på forskingsprosjektet mitt. Eg veit ikkje kvifor eg ikkje seier det, for det hadde ikkje gjort noko. Truleg kjem eg ikkje på det i farten, eg berre startar. Arbeidet skal ende opp med eit tankekart som eg legg ved masteroppgåva.

I den individuelle delen bed eg dei skrive om det som gjer dei glade både på og utanfor skulen. I gruppe- og plenumsdelen kjem det mange konkrete framlegg. Eg trur denne økta er nyttig, for tankekartet blir stort, og noko av jobben handlar om å gjera elevane medvitne på at dei faktisk tidt er glade eller har grunnar til å vera det. Når det gjeld skulen, er det nokre forslag som handlar om kva fagaktivitetar som gjer dei glade – til dømes «å få til oppgåver» eller «nytt interessant kapittel» – men nokre av forslaga handlar òg om å få fri, pause, gå heim. Nokre av forslaga er ikkje direkte faglege, til dømes musikk, aktivitetar eller gratis mat, men kan likevel sjåast på som ein del av innhaldet i skulen.

Timen etterpå er om Gilgamesj, som eg legg fram ved forteljing, sumerisk bakgrunnsmusikk og presentasjon, altså eit slags improteater med dempa lys og gardinene for. Elevane applauderer spontant etterpå. Deretter deler eg dei i fire grupper som får i oppgåve å sjå nærare på visse deler av historia (Gilgamesj, Enkidu, Shamhat, kileskrift), inkl. ei lita teikning (sjå frå side 152). Kvar gruppe legg fram resultatet frå arbeidet. Etterpå samanliknar me Gilgamesj med moderne superheltar ved lærarstyrt plenumsdiskusjon, og skriv til slutt ei oppsummering av kva som er spesielt med historia og kva som er felles for Gilgamesj og moderne superheltar.

Eg er som vanleg for ustrukturert når det gjeld tid i denne timen. Eg får ikkje tid til å dele ut spørjeskjemaet før timen etterpå, men elevane er likevel nokså velviljuge til å skrive. Dei lurer på kva «verken eller» tyder. Det ser elles ut som dei greier fint å setja ring rundt svaralternativa, ved fyrste augekast ser det ut som tre er eit høveleg tal alternativ. Det ser ut til å vera vanskelegare å skildre kvifor eller kva som eventuelt gjer dei glade, men alle skriv i alle fall *noko*. Fleire elevar skriv tre-fire setningar, som er ganske mykje på nokre få minutt. Dette tyder bra for framtidige skjema, men eg må hugse på å ikkje dele ut for ofte. Eg tenkjer ein gong i veka får greie seg, og gjerne etter enkelttimar i staden for maratonløpet (fire norsktimar i strekk) i dag.

# 29. januar 2025

## Vekeplanen

Litteraturhistorie. Meir om Orfeus og Eurydike. Gresk mytologi (Odyssevs og Polyfemos) romersk (Romulus og Remus) og norrøn mytologi (Balders draumar, æsene).

## Lærar- og administrative føresetnader

Eg er nokså opplagd og klar for å ha timar. I matpausen har eg fått veta frå administrasjonen at nokre elevar må/bør byte læreplan og fagkode for å kunna ta eksamen. Dei som har ungdomsskule (eller deler av den) frå før, ofte med vitnemål fulle av IV, skal gå etter LK20 og ta grunnskuleeksamen. Dei som ikkje har grunnskule, skal gå etter FOV-læreplanen og ta tilsvarande eksamen. Det tyder at eg får to læreplanar og to moglege eksamensvariantar i same klasse, noko som er eit himla rot og eit resultat av ugjennomtenkt opptak til opplæringstilbodet. I tillegg er det langt frå ideelt å byte føresetnader for opplæringa midtvegs i skuleåret. Eg tek ikkje særleg på veg for det, fordi dette er endå eitt av mange uromoment i opplæringstilbodet, sjølv om det *kunne* fått store konsekvensar: korleis undervise etter to læreplanverk samstundes? Ettersom eg uansett ikkje har illusjonar om å oppfylle læreplanen til punkt og prikke, går dette greitt for min del. Her er det prat om kva som er ideelt, eller faktisk pålagt, kontra kva som er mogleg å få til. Det ligg stoff her til minst ei masteroppgåve til, men det får bli ein annan student.

## Logg og refleksjonar

Eg hadde full dag i dag, tre timar engelsk og like mange norsk. I engelsktimane hadde me førebuing til halvdagsprøve på fredag, og mesteparten av tida gjekk til hjelp i korleis du skriv lange tekstar: Start med stikkord, lag ei strukturert liste, skriv deretter eit avsnitt ut frå kvar ide i lista di. Elevane brukte ein heil del tid på å prøve sjølve.

Det ser ut til å setja ein liten kveik i dei at me øver fram mot eksamen. Her er altså ytre og negativ motivasjon.

I norsktimane gjekk eg vidare med litteraturhistoria, denne gongen til ulike mytologiar (sjå vekeplanen for dagen over). Tidlegare har eg skrive ein variant av Orfeus og Eurydike og delt ut. Dette har eg gjort fordi det ikkje er lett å finne noko på nynorsk og i høveleg språknivå. Eg har lagt meg på eit språknivå som skal vera litt å tyggje på for dei, men vonleg ikkje for mykje. Vygotskij ville kanskje ha låte vel om den tanken. Før timen i dag har eg òg skrive ein tilsvarande variant av Balders daude, med same mål som før: nynorsk og høveleg språknivå. I båe dokumenta har eg lagt ved det eg meiner er forklarande bilete og fotnotar med forklaringar av ein del ord.

I dag gjekk eg altså vidare til andre mytologiar, og eg la dei fram vekselvis munnleg og skriftleg. Utdraget frå Odysseen la eg fram munnleg, og med eit par bilete og nokre ord på tavla som støtte: Polyfemos, Odyssevs, kyklop. Eg sette elevane i grupper og ba dei så gjenfortelja segna til kvarandre ut frå det eg nettopp hadde fortalt. Det same med Romulus og Remus, og elevane kom litt meir inn i det denne gongen og greidde å gjenfortelja ganske greitt. Til slutt ba eg elevane setja stolane i ring, før eg delte ut Balders draumar og las/fortalde/forklara historia til dei. Dei skjønar poenget med fotnotar litt betre no, ikkje alle forsto kva det var for noko fyrste gongen. Siste 20 minutta lét eg dei sitja på plassane sine og jobbe med nye ord. Her var det trøytte elevar å skoda, me er på siste time onsdag etter seks strake timar med ein einaste lærar.

Og her kjem kanskje poenget med loggen i dag: Eg delte ikkje ut noko spørjeskjema. Med såpass kort tid att på klokka som 20 minutt (det vil seia maks 15 effektive minutt) ville eg ikkje bryte inn i siste delen av arbeidet. Kanskje unngår eg òg å dele ut fordi eg i hermeteikn er redd for kva dei vil skrive. Eg mistenkjer at fleire er for trøytte til å finne noko særleg glede i timen. Kanskje nokre av dei ville ha gjort det fordi det kan vera fint å få fortalt ei historie, men eg valde altså å ikkje dele ut skjemaet, og får dermed ikkje greie på det.

Det kan sjølvsagt ikkje halde fram. Eg kan ikkje ta ei avgjerd om å dele ut eit spørjeskjema på direkten. Eg må ha planlagt det minimum før timen byrjar, og så

halde meg til den planen. Det å få eit «negativt» resultat – altså manglande glede – er òg eit nyttig resultat i forskinga, og det må eg få inn i hovudet.

Denne gongen hadde eg vel for så vidt planlagt å dele ut, men eg feiga ut – eller om eg skal seia det litt snillare, så valde eg å ikkje dele ut av praktiske omsyn. Det høyrest uansett litt tynt ut som grunngjeving. Eg loggfører denne timen nettopp fordi det har skjedd noko som vedkjem forskinga mi. Kort sagt har ikkje forskaren vore heilt etterretteleg denne gongen, og då er det minste eg kan gjera å dokumentere det, vonleg til gagn for forskingsprosjektet.

Eg prøver att neste gong uansett. Eg må dele ut skjemaet i eit ganske breitt utval timar og etter flest mogleg ulike aktivitetar, og mest mogleg uavhengig av om eg har ein time eller mange timar i strekk. Dette har med utvalet av data å gjera. Neste gong prøver eg eit skjema med ein femdelt Likert-skala. Grunnen til at eg ikkje vil dele ut skjema for ofte, er av omsyn til meiningsmålingstrøyttleik. Dette greier eg heilt sikkert å finne ei kjelde på. Eg siktar meg som nemnt inn mot ein, høgst to gonger i veka.

# 30. januar 2025

## Vekeplanen

Samanlikning av *Orfeus og Eurydike* og *Balders draumar*.

## Føresetnader

Siste time torsdag. Enkelttime rett etter dobbelttime kroppsøving.

## Logg og refleksjonar

Dette er berre ein time, så dermed blir oppgåva ganske kort. Eg må òg bruke litt tid på info til engelskprøva i morgon. Deretter skriv eg på tavla

```
Orfeus og Eurydike
vs.
Balders draumar
```

…med eit tomt Venn-diagram under. Deretter spelar eg litt skodespel og lagar filmtrailerstemme: «Ladies and gentlemen! This year … In Norwegian cinemas … Orpheus and Euridice vs. Balder's dreams: Who's best? You decide!»

Elevane forstår ganske fort at dei skal samanlikne historiene og finne ut kva som er likt og ulikt, endå eg aldri har vist dei eit Venn-diagram tidlegare. Det imponerer meg litt. Eg seier at dei skal jobbe saman, så dei går fort i smågrupper på tre-fire personar. Det er lett å sjå kven som har lese tekstane heime og kven som ikkje har gjort det. Nokre av dei greier å ta fatt i overordna tema (til dømes: å hente nokon tilbake frå døden), andre ser på smådetaljar (til dømes: Kerberos og Sleipner). Me bruker eit par minutt i felles klasse på nokre slike sentrale likskapar og ulikskapar. Timen er kort, så me får ikkje fullført dette skikkeleg, men det kjem noko ut av det.

Til slutt får dei spørjeskjemaet i fjerde utgåva, med femdelt Likert-skala der det nøytrale alternativet er i midten. Då er det att nokre få minutt av timen, men denne gongen gjekk det greitt å fylle ut – og eg hadde planlagt utdelinga før timen. Dette er måten å gjera det på.

Når det gjeld resultatet frå spørjeskjemaet i dag, ser eg at ikkje alle svar er seriøse. Til dømes skriv ein elev at han ikkje er glad fordi «eg ikkje fått pengar i dag». Dette må eg faktisk luke bort under analysen.

# 5. februar 2025

## Vekeplanen

Mellomalderballadar: Dei frearlause menn, Margit Hjukse, Målfrid mi fruve.

Grammatikkarbeid.

## Logg og refleksjonar

Her har me diverre endå eit døme på at eg ikkje fekk til å forske. Denne gongen er grunnen heldigvis ikkje feigskap, men praktiske omsyn: Det vart ikkje tid, eller rettare: Eg organiserte ikkje tida godt nok til å få høve til spørjeskjemaet. Eg har altså funne endå eit trugsmål mot forskingsprosjektet, og det er endå ein gong meg sjølv, på ulike måtar. Kan det vera tenleg å bruke eit SWOT-skjema i oppgåva? Løysinga er uansett klar; ikkje berre må eg vera innstilt på å dele ut spørjeskjemaet i gode som dårlege timar, eg må òg organisere tida i timane godt nok til at det går an å få til. Det er ein av veikskapane mine som lærar.

# 7. februar 2025

## Vekeplanen

Framhald frå arbeid 6. februar: Lihkku beivviin! Lækhoeh biejjine! Vuorbbe biejvijn! Me ser og høyrer ei historie frå Sápmi og jobbar med oppgåve 2.

## Elev- og lærarføresetnader

Dette er to timar etter matpausen på fredag. Både eg og elevane er litt fredagstrøytte, men det er grei stemning i klasserommet.

### Logg og refleksjonar

På samefolkets dag har me sett og høyrt ein om lag 10 minutt lang filmsnutt med eit eventyr frå Sápmi, og me held fram med det i dag fordi det var ganske vanskeleg for dei å forstå. Opplesaren er god, ho fortel i nokså roleg tempo, og både variert og tydeleg. Det er nokre enkle oppgåver etterpå: Kva handlar eventyret om, kva er bodskapen, kva kan du lære om tradisjonell samisk religion og kultur.

Eg set elevane parvis og lèt dei bruke tid både på å sjå filmen og jobbe med nye ord. Filmen er teksta på både bokmål og nynorsk, og dei sit med Lexin, ordbøkene og Google-omsetjing for å arbeide med nye ord. Dei er vane med alt dette, og det går greitt å koma i gang. I mellomtida sit eg og rettar engelskprøver (ja, faktisk). Det er altså ein time der dei jobbar nokså roleg utan innblanding frå meg. Dette gjer eg for å variere kva type timar eg forskar på. Her var det eit lågare aktivitetsnivå og mykje stillearbeid, og eg vil sjå om det finst glede i slike aktivitetar.

## 10. februar 2025

### Vekeplanen

- Vekeprøve.
- Framhald litteraturhistorie: Petter Dass. Barokken. «Første plaster». Start å skriva (og teikna) ditt eige «plaster».

### Elev- og lærarføresetnader

Dette er starten på måndagen, eg har tre timar i klassa. Eg er nokså godt budd. Nokre elevar kjem seint, nokre er sjuke på andre veka og er ikkje der, men dei fleste kjem greitt i gang.

## Logg og refleksjonar

Eg har kopiert opp biografi om Petter Dass og utdrag frå «Første plaster». Fyrste timen er vekeprøve, det vil seia kort repetisjon frå førre veka. Eg gjer dette kvar måndag fyrste time. I andre timen legg eg fram kortfatta om barokken og Petter Dass. Eg forklarar og skriv, og elevane skriv av dette frå tavla:

- Barokken: ca. 1600-1700-talet
- Ny kunnskap
- Arkitektur, kunst, litteratur, musikk
- Ting skulle vera STORE og med masse DEKORASJON
- Petter Dass: Norsk forfattar og prest i barokken
- Skreiv for å trøyste Bergen etter brannar: «Plaster»
- aa = å, saa = så, af = av, Huus = hus, uden = uten, meere = mere

Eg viser på tavla ulike døme på barokk arkitektur og møblar, og elevane pratar litt om kva som er spesielt med dette.

Deretter dempar eg lyset og seier at eg skal framføre «Første plaster» i barokk stil. Eg set på barokk bakgrunnsmusikk, viser eit bilete av aulaen til universitetet i Wrocław og resiterer diktutdraget med særs overdriven stemmebruk, mimikk og fakter, og prøver å gå heilt frå den djupaste fortvilinga til den lysaste vona, slik diktet inviterer til. Det blir sjølvsagt litt mykje, det heile, og det er meininga mi òg, sjølv om eg er ganske hås etter framføringa. Eg tek meg litt ut. Etterpå spør eg elevane kvifor dei trur eg las slik, og det ser ut til at dei greier å kople dette mot det eg sa tidlegare.

Resten av timane går til skriveoppgåva: Dei skal skrive eit «plaster» til nokon eller noko som treng det, og dei skal dekorere teksten i barokk stil, til dømes med ei ramme rundt teksten. Elevane går i gang med å finne barokke rammer på datamaskina og teikne av. Nokre får praktisk hjelp. Nokre få av elevane tek til å pønske på tekst,

men det meste av tida går med til å teikne rammer. Det er stort sett konsentrert arbeid på dei fleste, dei vil ikkje ha pause. Den barokke bakgrunnsmusikken står på, lyset er dempa og det er stille i rommet. Eg minner meg sjølv på at dei må få hjelp til å forfatte teksten som skal inni ramma, så eg tek dei siste fem minutta av timen til å repetere skriveoppgåva. Heilt til slutt deler eg ut spørjeskjemaet. Dei er ganske rutinerte i dette no og fyller snøgt ut – kanskje litt for snøgt, for ikkje alle skriv grunngjeving. Kanskje eg må syte for at dei får betre tid? Dette er eitt av fleire paradoks, for eg skal ikkje «ta» for mykje tid til forskingsprosjektet mitt. Her er med andre ord endå meir mat til eit etter kvart omfangsrikt metodekapittel.

Samanlagt: Forskinga mi kjem til å ha ganske mange og klåre manglar metodisk sett, utan at det treng spela så negativt inn for masteroppgåva. Den skal vera eit sveinestykke i forsking, eg skal fyrst og fremst vise at eg veit noko om korleis forskingsprosessen går føre seg. Dersom eg snublar og fell i utføringa, som eg har gjort fleire gonger fram til no, er det verdifullt viss eg kan reflektere fagleg godt kring det. Eg synest òg eg får betre argument for å drive databasert teoriutvikling: Eg *startar* dette prosjektet med praksisen, altså forskinga, og tek teorien *etterpå*. Det tyder at eg byggjer ein heil del kunnskap ut frå praksisen min, og eg må syne at den kunnskapen òg har ein eigenverdi. Manglar ved forskinga er ein del av den kunnskapen.

# 13. februar 2025

Delt ut spørjeskjema, men ikkje loggført. Uvisst kvifor.

# 10. mars 2025

## Vekeplanen

- Munnleg vekeprøve.
- Kopi frå «Kontekst»: Samansette tekstar. Kva er det? Litt om teikneseriar og film.
- Les i romanen.

## Elevføresetnader

Det har vore vinterferie sidan sist gong eg delte ut spørjeskjema. Førre veka vart òg litt amputert av di skulen var stengd onsdag og torsdag grunna uvêr. Dei to dagane var heimeskule. I starten av timen er seks av elevane fråværande, men tre av dei kjem i løpet av dei fyrste ti minutta. Tre er fråværande heile dagen, der to av dei har vore det over tid.

## Lærarføresetnader

I tillegg til dei to dagane heimeskule var eg sjølv heime med sjukdom på fredag. Me har dermed ikkje sett kvarandre på ordentleg sidan førre tysdag, nesten ei veke sidan. Eg bruker litt tid med klassa på å koma innatt i skulekvardagen. Det er litt trøytt stemning i klassen, men slett ikkje det verste eg har sett.

## Logg og refleksjonar

Me byrjar med song, gjennomgang av kva som skal skje (eg har som vanleg skrive planen for dagen på tavla) og litt småprat om kva som har skjedd sidan sist. Deretter tek eg ei munnleg vekeprøve frå førre veka: Me jobba med dialektar, svensk og dansk, bokmål og nynorsk. Elevane kjem med ord frå førre veka: e-infinitiv, grammatikk, skarre-R og vidare. Eg skriv innspela deira på tavla og fyller ut med det dei ikkje hugsar. Deretter har eg ein kort munnleg gjennomgang av kva me jobba med, før eg går laus på emnet for i dag. Det er samansette tekstar. Eg har kopiert nokre sider frå læreverket som eg vanlegvis ikkje bruker, Kontekst 8-10 (Gyldendal). Eg er ikkje spesielt begeistra for dette læreverket, og difor har eg brukt det lite. Når eg no vel å bruke det, er det fordi eg synest kapittelet om samansette tekstar er ganske bra, og det seier eg til elevane.

Eg deler dermed ut kopiane, og me startar å sjå på framsida. Deretter går resten av økta omtrent slik:

1. Bruk 5-10 minutt på å lesa ei side
2. Skriv på tavla *anten* ord du trur er viktige *eller* ord som står fleire gonger på sida
3. Felles gjennomgang på tavla av dei nye orda
4. Praktisk oppgåve som har med sida å gjera
5. Gjenta frå toppen

Elevane har spørsmål kring både fagomgrep og kring meir allmenne sjangeromgrep: Kva er ein thriller? Kva er ein skrekkfilm? Me bruker tid på koma med døme, både frå mi og elevane si side. Som ofte elles bruker eg òg litt tid på uttale (til dømes *regissør*, som heller ikkje alle nordmenn uttaler «rett»). Ut over dette bed ein elev om forklaring på skilnaden mellom *sol, sør, sur* og *sår*. Denne eleven skil ikkje alltid mellom uttale av /l/ og /r/.

Dei praktiske oppgåvene tener som avbrot i lese- og skrivearbeidet og som variasjon i læringsstrategiar. Oppgåvene er

1. Ta bilete av kvarandre to og to: Ultranær, ultratotal, froskeperspektiv, fugleperspektiv.
2. Bruk kameraet på telefonen. Panorer, tilt, zoom. Prøv kombinasjonar av fleire kamerateknikkar samstundes.

På denne måten får me ikkje gått gjennom særs mange sider, men dei får konkretisering i ein del av dei omgrepa som er nemnde i teksten.

Eg deler ut spørjeskjemaet etter økta med lærestoffarbeid, og før dei får det siste kvarteret til å lesa i romanen me har i felles klasse no: «Bli hvis du kan. Reis hvis du må.» av Helga Flatland. Eg noterer meg at det er lurt å ikkje dele ut spørjeskjemaet sist i timen, i alle fall ikkje kvar gong.

# 14. mars 2025

Delt ut spørjeskjema, men ikkje loggført. Uvisst kvifor.

# 28. mars 2025

## Vekeplanen

Prisutdeling! Filmframsyning, diskusjon og karaktergjeving i samla klasse.

## Lærarføresetnader

Eg er oppkledd i dress, etter førespurnad frå elevane, og er i godt humør etter nokre dagar lågare energinivå tidlegare i veka.

## Elevføresetnader

Elevane verkar klare for økta. Dei har arbeidd eit par veker med å planleggje, skrive manus, filme og redigere eigne kortfilmar. Dei har planlagt økta me går inn i ganske detaljert, mellom anna ved å laga vurderingsskjema og -kriterium, avgjera kva kategoriar me skal premiere, laga dekorasjonar og statuettar, og kle seg litt finare enn ein vanleg skuledag (i alle fall nokre av dei), samt laga presentasjons- og takketaler. Dei fleste er der. Ein kjem seint, ein annan er sjuk.

## Logg og refleksjonar

Dette er ein dobbelttime i norsk. Klassa har vore delt i fire grupper i norsk dei siste par vekene, og no skal me syne fram, vurdere og premiere filmane kvar gruppe har laga. Me startar med å flytta om på stolane og pultane slik at elevane sit i kvar si filmgruppe. Me set opp statuettane på eit eige bord, henger opp dekorasjonane og plakatane dei har laga, og ryddar bort alle bøker.

Eg er programleiar for prisutdelinga, og startar med å forklara vurderingsskjemaa: Det eine har ei gruppe av elevane laga, og det inneheld ulike krav elevane meiner bør stillast til filmar – til dømes «Det er god lyd log lys», «Gruppa har gjort ein god innsats!» eller «Du føler noko når du ser på filmen». Kvar gruppe skal vurdere dei andre sine filmar med poengsummar frå 1 til 3 innanfor dei ulike kriteria. Filmen med den høgaste samla poengsummen får prisen for beste film, som sjølvsagt er den gjævaste prisen. Dei andre kategoriane er beste manus, beste redigering og beste skodespel. Elevane har sjølve bestemt kategoriane. Eg har laga eit enkelt skjema for dei tre siste kategoriane, der kvar einskild elev skriv kva film dei synest fortener prisen. Ingen kan vurdere eller nominere sine eigne filmar.

Deretter går me laus på å syne filmane, som alle er mellom tre og fem minutt. Det er mykje latter. Elevane er litt flaue over å sjå seg sjølve på film, men applausen etter kvar film verkar ærleg og spontan. Eg synest filmane er mest søte. Dei er sjølvsagt ikkje eit reelt høgkvalitetsprodukt, men nesten alle elevane overraskar positivt på skjermen. Ei gruppe har hatt litt dårleg samarbeid og har dermed ikkje fått det heilt store resultatet, men alle har noko å syne fram og har greidd å bruke språket meir enn eg trudde. Eit par grupper har òg godt grep om både redigering og foto. I slike prosjekt er sjølvsagt prosessen vissa så viktig som resultatet.

Etter kvar film får gruppene eit par minutt til å fylle ut vurderingsskjemaet. Etter alle filmane tek me ein liten pause, medan ei gruppe elevar (dei som har laga vurderingsskjemaet) tel opp poengsummane for beste film, medan eg reknar saman kven som skal få dei «mindre» kategoriane. Det syner seg at beste film blir delt mellom to filmar, og det same gjeld prisen for beste skodespel. Me har altså ein situasjon eg ynskte meg, nemleg at alle får ein pris. Ein av filmane stikk av med fleire prisar.

Etter pausen byrjar me med å dele ut dei små kategoriane. Tre av elevane har fått i oppgåve å laga ei lita tale for beste manus, skodespel og redigering, og greier det heilt greitt. Eg overlèt til gruppa som laga vurderingsskjemaet å dele ut prisen for beste film. Kvar prisvinnar held ei bittelita takketale òg, der dei held den heimelaga statuetten sin.

Mot slutten deler eg ut spørjeskjemaet mitt, og til slutt bed eg kvar gruppe vurdere seg sjølv og fortelja meg kva karakter dei meiner dei fortener, basert på innsatsen. Det ligg mellom 3+ og 5. I det heile vil eg seia dette var ei hyggeleg avslutning av filmprosjektet. Det er fredag, og sundag er det (truleg) id-al-fitr. Fleire av elevane blir dermed borte måndag og tysdag, og eg kjem til å bruke tid på både grammatikkarbeid, lesing og eksamensførebuingar, sjølv om sistnemnde startar for alvor når alle elevane er tilbake etter id-feiringa.

Eg har tre timar seinare på dagen med samfunnsfag, og sluttar med å ynskje god helg og id mubarak til dei det gjeld. Det viser seg at dette er siste timen eg deler ut spørjeskjema til denne klassa, og eg noterer meg at perioden fram mot eksamen neppe passar til forsking, i alle fall ikkje slik eg arbeider. Det er grunn til å vurdere ny runde spørjeskjema med neste klasse.

# 8. september 2025

Fyrste forskingsøkt skuleåret 2025-26. Utdeling av samtykkeskjema, men ikkje spørjeskjema.

## Vekeplanen

- Vekeprøve
- Info om forsking
- Kva er glede? Tankekart
- Grammatikk

## Lærarføresetnader

Eg er i OK humør, men heller ikkje meir. Det er ikkje heilt der eg har hug til å vera. Eg er for lengst komen fram til at eg har for få spørjeskjema, eller rettare: for få ulike undervisingsopplegg i forskingsprosjektet. Det trengst meir variasjon i datamaterialet mitt. Dermed tek eg ny runde med infoskriv og samtykke i dag (punkt 2 i lista over). Eg veit ikkje om det er så smart å byrje med ein ny omgang omfattande informasjon ein måndags morgon, men no tek det til å bli litt dårleg tid med masteroppgåva mi. Det gjer meg ikkje oppstemt. I tillegg tyngjer verda på meg meir enn ho plar, så eg er gripen av litt Weltschmerz nett no. Eg plar rett nok leggje av meg mykje av slikt tungsinn når eg kjem inn i klasserommet, og vonar at det same vil skje i dag, men kroppen signaliserer det hovudet ikkje forstår: Eg vil ikkje påstå at eg er stressa, men merkar at eg luktar typisk stressveitte.

## Elevføresetnader

Dette er den nye klassa av året. Eg har no hatt dei ein tre vekers tid, så gruppa er ikkje heilt «sett» enno, og me driv framleis og finn litt ut av einannan. Klassa er litt mindre enn i fjor. Eg opplever at eg har eit bra forhold til elevane, dei byrjar så smått å tø opp litt og bli vane til min måte å gjera ting på. Frå nokre elevar har det vore motstand mot mi insistering på kreativitet, dramatisering oa., slik eg venta. Me har prata greitt og roleg om det, og eg trur me er overeins. Alle er til stades i dag, og det er diverre eit uvanleg hende i alle GS-klasser eg har hatt.

## Logg og refleksjonar

Dette er måndag. Eg har full dag, fem timar i denne klassa og litt over ein time i ei anna gruppe. Rutinen min denne måndagen er den same som alltid:

1. Plan for dagen
2. Song

3. Vekeprøve

    3.1. Gjennomføre prøva

    3.2. Gå gjennom prøva

4. Info om veka

Som vanleg startar eg med å skrive opp plan for dagen som ei kort punktliste midt på tavla, og fortel kort kva som skal skje. Lista inneheld i utgangspunktet det same som står på vekeplanen for dagen. Etter kvart som me gjennomfører punkt på lista, strekar eg over dei. Elevane er vande med dette no, og minnar meg somtid på å streka over eit punkt dersom eg har gløymt det. Parallelt med dette småpratar eg ofte litt med elevane ut frå korleis dei verkar å fylgje med på plan for dagen. Det går nokså fort fram at her har me ein gjeng måndagstrøytte elevar. Elles ivrige og vakne elevar er litt treige i avtrekket, men eg oppfattar ingen direkte motvilje. Eg kan sjølvsagt ikkje sjå bort frå at mitt eige litt nedstemte humør spelar inn på stemninga i klasserommet, endå eg sjølv meiner at eg er om lag som vanleg: venleg, interessert og tydeleg. Det er så mange tusen små hendingar, gjerningar, tankar og fakter – og lukter? – som spelar inn på eit slikt kaotisk miljø som eit klasserom, eller ei kvar samling menneske, er. Det er ikkje gjeve å greie å styre det i den retninga eg vil.

Etter songen (You are my sunshine) kjem me nokså snøgt i gang med vekeprøva. Denne har alltid form som korte repetisjonsspørsmål frå veka før, oftast med spørsmål frå fleire fag. Eg viser eit døme i eige vedlegg. Me bruker kanskje eit kvarter på prøva, der eg alltid seier at det er i orden om dei ikkje hugsar alt og at dei ikkje får karakter på desse prøvene. Eg fortel at eg lagar prøvene for at dei sjølve skal sjå kva dei hugsar frå sist veke, og ikkje for at eg skal kontrollere dei. Eg tek ikkje inn prøvene, elevane gjer kva dei vil med dei etterpå.

Etter prøvegjennomføringa bruker eg om lag 10-15 minutt på å gå gjennom prøva. Mange har misforstått den eine oppgåva, som handlar om å skrive korleis du *seier* potensar, slik som «to i femte» for $2^5$. Dei byrjar å rekne ut stykket i staden. Ikkje mange har kontroll på dei engelske orda. Ei litt låg stemning i utgangspunktet er dermed senka endå litt, mykje truleg fordi det alltid er eit nederlag å ikkje greie

seg bra på ei prøve. Eg prøver å peike framover ved å seia at eit dårleg resultat i dag tyder at du ikkje hugsar så mykje frå sist veke, og då kan du endre det neste veke.

Etter denne vesle oppflammande tala tek me friminutt. Neste time startar eg med å forklara ordet «forsking» ved hjelp av omsetjingar til språka i klassa, og seier at mange har lyst til å forske på denne klassa. Eg set i gang ein lærarstyrt dialog: Kvifor vil mange forske på dykk? Fordi de er spesielle. Kvifor er de spesielle? Elevane kjem her med gode framlegg av typen «me er ikkje slik som ei norsk klasse» og «me lærer norsk». Eg rosar framlegga og seier at det er heilt rett. Både eg og eit doktorgradsprosjekt er interesserte i å forske på grunnskuleopplæring for minoritetsspråklege. Eg seier det er for å finne ut korleis ei slik klasse fungerer, og at eg for min del skal forske på glede. Kva gjer deg glad?

## Opplyst og informert samtykke?

Deretter går eg beint på og deler ut infoskrivet og samtykkeskjemaet mitt, og seier dei kan bruke tid på å lesa og forstå det. Her er det litt variasjon i framgangsmåtane å sjå. Nokre tek bilete, bruker tekstattkjenning og omset det heile via Google-omsetjing, med forventa varierande resultat. Andre prøver å lesa det direkte på norsk. Eg går rundt til dei fleste og prøver å hjelpe til å oppklare misforståingar. Alle skriv under samtykket, mange utan å sjå det minste på skjemaet – dei skriv under fyrst og les etterpå, når eg bed dei spesifikt om det. Det er nokre alternative forklaringar på dette, slik eg ser det:

1. Elevane stolar på læraren
2. Dei gjer slik læraren/den vaksne seier utan å stille spørsmål ved det
3. Dei er ikkje interesserte eller bryr seg ikkje
4. Dei vil bli ferdige slik at dei kan gå vidare
5. Dei synest ikkje det er så viktig
6. Dei tenkjer på andre ting

7. Dei vil ikkje bruke tid på det

Alle desse er moglege og naturlege forklaringar, både åleine og i kombinasjon. Samstundes er ingen av dei tilfredsstillande for eit forskingsprosjekt. Eg gjer merksam på at eg ikkje spurde elevane kvifor dei berre skreiv under, slikt hadde eg ikkje tid til (meir om det under).

Åtferda til elevane seier tydeleg at dei i liten grad gjev eit informert og opplyst samtykke. Spørsmålet er om me skal laga så stort vesen ut av det? Nei, vil eg seia. Eg er samd med fleire av grunnane til å fara lett over eit slikt skjema. Elevane må ha oppfatta ganske kvikt at forskingsprosjektet mitt ikkje var noko «farleg», i alle tydingar av ordet: Det er ikkje trugande eller skummelt, og det er ikkje avgjerande eller særleg viktig. Det er berre endå ein av mange ting dei er forventa å skulle gjera og ta stilling til i løpet av ein vanleg skuledag. Eg forstår det, og ville truleg ha gjort det same sjølv, våre eg elev. På ein måte er eg glad for at dei tek det slik. Viss dei stolar på meg, har eg oppnådd mykje av det eg vil i ei klasse. Så spørst det om eg er den tilliten verdig.

Når eg bruker såpass mykje plass på å reflektere over korleis elevane handterer samtykkeskjemaet, er det fordi det spelar inn på forskingsetikken og reliabiliteten til forskinga mi. I ei idealverd vil alle respondentar gje eit samtykke som nettopp er fullt ut opplyst og informert. I retningslinene frå NESH og artiklane eg har lese om forskingsetikk er det repetert omatt og omatt kor viktig dette er, og det må sjølvsagt til dersom forskinga skal vera til å lite på. I denne praktiske situasjonen har elevane fått både tid, høve og oppmodingar om å setja seg inn i kva dei seier ja til, men dei *vel i stor grad å ikkje gjera det*.

Sameleis vel eg som lærar/forskar å ikkje bruke endelaust med tid på samtykkeskjemaet heller. Denne sekvensen tek litt meir enn ein halvtime, og då meiner eg at eg har teke meg god tid: Skjemaet er nokså kort og greitt å lesa, alle blir ferdige, og dei aller fleste får individuell hjelp med å forstå det. For meg òg er dette endå ein ting som skal gjerast, og eg skal ikkje læst meg som om det er det viktigaste i dag. Denne innstillinga til forsking er ikkje den best tenkjelege, men eg vil argumentere for at stoda er nokså realistisk. Skulen er full av forskingsprosjekt, og det er heilt

umogleg at dei alle kan få den tida og omtanken dei ideelt treng. Dette handlar om balansen mellom det ideelle og det moglege.

Etter økta med samtykke gjev eg dei same oppgåva som førre klasse: Dei skal prate parvis om kva som gjer dei glade, og deretter skal me laga tankekart i samla klasse. Denne gongen strukturerer eg med vilje ikkje tankekartet som sist, men bruker tid etterpå på å prate med dei om kva punkt som høyrer heime på og utanfor skulen. Det viser seg at ganske mange punkt gjeld skulen òg. Eg styrer noko av diskusjonen og stiller leiande spørsmål ved fleire høve, og det påverkar sjølvsagt kva resultat som kjem. Siste planlagde aktiviteten denne timen var grammatikk, det vart det ikkje tid til.

# 10. september 2025

## Vekeplanen

- Invitasjon til foreldremøte 24. september
- Øving til prøva i samfunnsfag
- Uttale og grammatikk
- Rettskriving
- Brannøving kl. 11:15

## Lærarføresetnader

Dagen er litt meir rutineprega enn i går, så eg sparar på kreftene og føler meg betre med det.

## Elevføresetnader

Framleis full klasse, kryss i taket for det. Dei verkar litt meir klare for å jobbe i dag, og i morgon har dei prøve i samfunnsfag. Om lag halvparten held konsentrasjonen bra, om lag halvparten greier det berre i kortare periodar.

## Logg og refleksjonar

Dette er ein typisk vanleg arbeidsdag. Det er ingen nye prosjekt som skal startast opp, dei skal halde fram med tidlegare arbeid. Det einaste unntaket er ei lita infoøkt på starten av dagen, der eg informerer om tilbod som open skule, symjekurs spesielt mynta på innvandrarar og gratis skulefrukost. I tillegg arbeider me med invitasjon til eit komande foreldremøte, og elevane får i oppgåve å omsetja og kontrollere tidlegare omsetjingar. Dei sit på gruppe etter språk, og det er ikkje noko dei plar gjera. Denne økta tek vel 20 minutt.

Eg har dei fem timar i dag, så eg legg opp til variert arbeid med språk, avbrote av ei planlagt brannøving og ulike spel. På den måten vonar eg å halde arbeidet gåande utan at for mange fell av. Konsentrasjonsspennet på fleire av elevane er ganske kort, så i løpet av ei heil økt på 45 minutt må dei få fleire små dytt for å halde fram arbeidet.

Arbeidet er tredelt. Etter økta med invitasjonen startar eg ei munnleg øving. Eg har ein presentasjon med ulike minimale par, td. *lit – litt* eller *mor – mur*, der elevane skal både høyre og seia rett lyd. Eg forlengar oppgåva ved å gje dei ein kort diktat etterpå, der eg både trenar dei i vokallydar og i enkel og dobbel konsonant. Neste del går på grammatikk, der eg har ei enkel oppgåve om e- og a-verb i presens og preteritum. Mykje av tida mi går til å gå rundt og hjelpe elevane. Eg går heile runda rundt klasserommmet, og i tillegg kjem eg når nokon elevar vil ha hjelp med ein gong. Mykje av tida både før og etter brannøvinga går til dette.

Eg deler ut spørjeskjemaet på slutten av norskøkta, dei to siste timane skal dei øve til samfunnsfagprøva i morgon. Eg forklarer til nokre at dei skal setja ring rundt rett alternativ. Nokre som ikkje veit kvifor dei er glade eller ikkje, spør kva dei skal

skrive under «kvifor». Eg seier at dei kan skrive «eg veit ikkje». Elevane ser elles ut til å forstå og greie å fylle ut skjemaet greitt.

Som avveksling spelar eg «land og hovudstader» med dei: Eg deler klassa i to lag. Når eg seier eit land, skal dei seia hovudstaden i landet; og når eg seier ein hovudstad, skal dei seia landet. Gruppa som fyrst seier rett svar får poeng. Dersom ingen av gruppene greier å svara, få reg poenget. Me spelar til 10 poeng, og det er høveleg lenge – dei vil ha meir. Neste avvekslingsøkt er ein liten runde Worldguessr.

# 22. september 2025

## Vekeplanen

- Vekeprøve
- Grammatikk: Ordstilling. Heilsetningar og leddsetningar.
- Kvar skal «ikkje» stå?
- Haiku!

## Lærarføresetnader

Læraren er klar til timane. Eg har full dag i dag, fyrst fem timar i eiga klasse, deretter ein time musikk i ei gruppe for tilpassa opplæring.

## Elevføresetnader

Det er måndag, og som alltid har det noko å seia. I tillegg må eg rekne med at elevsaker frå veka før påverkar både einskildelevar og miljøet i gruppa. Elevsakene er potensielt alvorlege og kan ta mykje tid å greie opp i, og det er alt eg føler eg kan seia om den saka.

## Logg og refleksjonar

Aller fyrst skriv eg som vanleg planen for dagen på tavla, og samlar denne gongen inn alle telefonane og legg dei i ei brevkorg eg har til dette føremålet. Deretter kjem det, som alltid, ein song. Denne veka er det «Togsang» av Moddi. Me høyrer på songen to gonger: Ein gong med norsk og ein gong med engelsk tekst. Eg seier me skal jobbe meir med songen i løpet av veka. Me bruker òg litt tid på å sjå på nokre ord i songen. Neste steg er òg rutine på måndagar, nemleg ei vekeprøve, der eg har laga spørsmål frå ulike fag og tema frå førre veka. Elevane får noko tid på å gjennomføre prøva. Eg går rundt og ser korleis dei jobbar. Etterpå går me gjennom deler av prøva, særleg dei spørsmåla elevane var usikre på.

### Leddstilling

Etter denne økta set eg i gang det meir norskfaglege for dagen. Eg kunne seia «norskfaglege», fordi særs mange av aktivitetane utanfor norsklæreplanmåla handlar om å lære norsk, men la no den diskusjonen liggje litt. Eg har tenkt å konkretisere V2-regelen i norske heilsetningar i dag, og det gjer fyrst ved å gje ut ark til elevane, og be dei skrive eit verb i presens med stor skrift på arket. Nokre bommar på kva som er eit verb eller kva som er presens, og får nye ark. Deretter limer eg arka opp på tavla, i ei loddrett kolonne nedover.

Neste punkt er å be elevane skrive namnet sitt på eit nytt ark. Tanken min er at då lagar dei eit subjekt. Til sist får dei endå eit nytt ark, og beskjed om å skrive *ei tid* eller *ein plass* på arket. No er me klare til å laga setningar.

Eg bed deretter elevane reise seg og ta med arka sine. Ein og ein elev kjem fram til tavla, og vel seg ut eit verb dei vil bruke til å laga ei setning. Det heng ulike verb på tavla, slik som «går» eller «skriv», og elevane kan då leggje arka sine på tavla før og etter det verbet eg har limt fast, slik at det blir setningar som «Anna skriv i hagen» (subjekt + verb + stad/tid). Alle elevane får prøve ei runde med dette. Nokon av dei ser ut til å ha skjønt vitsen for lenge sidan og er litt utolmodige, men dei gjer no det læraren seier, då.

Neste steg er inversjon: Eg bed dei prøve å flytta om på ledda i setninga, og laga nye setningar med tid eller stad fyrst. Det blir nokre naturlege og nokre litt rare konstruksjonar av det, og det fører til litt diskusjon: «I dag reiser Otto» er elevane einige om er ei gyldig setning, men dei er meir tvilande til konstruksjonar som «I hagen skriv Anna». Dei legg òg merke til at «I går reiser Otto» ikkje er gyldig.

Eg lèt dei deretter ta med arka sine tilbake til pulten, og deler ut nye blanke ark. Der skal dei skrive eigne verb i presens og eit objekt, og så stokke om på arka sine slik at dei byggjer setningar. Det blir litt aktivitet kring dette. Elevane sit parvis, så dei er vane med å jobbe saman. Eg går rundt og diskuterer dei setningane dei kjem fram til, og flyttar litt rundt på arka for å sjå om andre samansetjingar kan vera gyldige. Eg spør kvifor eller kvifor ikkje, men lèt svara førebels henge litt i lufta.

Eg avbryt etter kvart setningsleiken, og innleier ei runde lærarstyrt dialog, eller spørsmål-og-svar, om du vil kalle det so. Eg stiller ein del både leiande og opne spørsmål, der hovudspørsmålet er kvifor verba står på fast plass på tavla, og kvifor dei kunne flytta om på dei andre arka. Eg bed dei samanlikne denne måten å laga setningar på med morsmålet. Utan at eg kan sjå inn i hovudet til elevane, ser det ut som det går opp eit lite lys for fleire av dei. Eg framhevar at denne måten å laga setningar på er noko dei **må** bruke både i skrift og tale.

Som overgang til neste oppgåve lagar eg ei lengre setning på tavla: «Ola les bøker fordi han har lyst». Eg bed elevane flytta om på ledda, slik me gjorde med dei kortare setningane. Elevane kjem med ymse feilkonstruksjonar, og eg rosar dei som kjem med framlegg uansett. Så set eg ein ring rundt kvart ledd: «Ola», «bøker» og «fordi han har lyst». Verbet «les» står frå før limt fast på tavla. Eg bed dei prøve ein gong til, og no går det ikkje lang tid før me har ei gyldig setning: «Fordi han har lyst, les Ola bøker». Poenget mitt er sjølvsagt at V2-regelen framleis gjeld, og at leddsetningar av denne typen oppfører seg som eit kvart anna ledd. Eg bruker ikkje ordet «leddsetning», men eg tek i bruk ord som subjekt og verbal. Nokre elevar kjenner til omgrepa frå før, men ikkje alle.

No er tida komen for å dele ut ei oppgåve der dei trenar på ordstilling (vedlegg E.6). Denne jobbar dei med ganske lenge, og blir ikkje ferdige med alle oppgåvene. Eg ser at oppgåvearket ikkje er hundre prosent i tråd med opplegget i timen så langt,

men eg tenkjer – både no i etterkant og i løpet av timen – at det er bra nok at heile timen handlar om leddstilling.

Etter ein del arbeid med oppgåvearket gjer eg elvane merksame på at dei skal setja inn «ikkje» i setningane. Me tek nokre døme felles på tavla før dei jobbar vidare. Det går til saman ganske lang tid på dette. Eg avsluttar før tredje time for å gjera dei klar for kva som skal skje etterpå; nemleg haiku.

### Haiku

I neste time introduserer eg haiku ved å liste opp nokre kjenneteikn på tavla. Eg får med ein gong seia at eg er klar over at ein «ekte» haiku ikkje er heilt slik, og at talet på stavingar oa. er misvisande, men dette er ei *grunnleggjande skriveøving*, målet er ikkje å produsere ein autentisk haiku. Eg skriv:

- Natur
- Ei forandring
- Tre liner. 5, 7 og 5 stavingar

Elevane får beskjed om å skrive av dette i boka. Eg komponerer ein haiku på direkten på tavla – eg hugsar han diverre ikkje lenger, men han fyller dei reglane eg har sett opp, og elevane ser korleis eg jobbar med å telja stavingar. Deretter prøver me ut nokre av orda i haikuen, og ser kor mange stavingar dei har. Eg klappar stavingar saman med elevane, og forklarer kva eg meiner med «natur» og «ei forandring». Deretter får dei beskjed om å gå ut og skrive haiku, og bli borte om lag eit kvarter, om lag til enden av timen. Nokre lurer på korleis dei skal få til det når dei ikkje har klokke (eg har som nemnt teke inn telefonane), men eg overser til dels spørsmålet og seier dei kan bruke *omtrent* eit kvarter. Merkeleg nok fungerer dette heilt fint, og elevane kjem att til rett tid neste time. Nokre har site inne i klasserommet, men dei fleste har vore ute. Neste time går i stor grad til å flikke på haikuane, skrive fleire, og skrive ein haiku på morsmålet òg. Dette viser seg for fleire å vera minst like vanskeleg som å skrive på norsk, og eg ser at mange tel stavingar på fingrane og småkviskrar for

seg sjølve. Det er hyggeleg å sjå. Til slutt samlar eg inn fleire haikuar i eit dokument (vedlegg E.7), og lovar å skrive det ut til dei neste norsktime. Dei verkar fornøgde med at eg tek arbeidet deira på alvor og involverer meg i det.

#### Spørjeskjemaet

Eg deler ut spørjeskjemaet i slutten av timen, og les snøgt gjennom dei rett etter timen. Det er ingen «ikkje glad» eller «litt uglad» å sjå, men eg ser at ein eller to elevar ikkje er nøgde med timane av ulike grunnar. Den eine eleven skriv at eg burde halde meg til timeplanen. Det har eg ikkje gjort i dag, fordi eg tok vekk to engelsktimar og heldt fram med norsk i staden, utan å varsle det føreåt. Likevel har eleven merka av «litt glad» i skjemaet. Det kan dermed hende at eg har fått eit *overdrive positivt* svar frå denne eleven, og kanskje frå andre elevar med. Det tyder på at eg bør lesa tekstsvara nøye, og leggje meir vekt på dei i tilfelle der det verkar vera avstand mellom den skalerte vurderinga og tekstsvaret. Dette er eit døme på at skjemaet kan gje svar med låg reliabilitet, trass forsøka mine på å motverke det.

# 26. september 2025

## Vekeplanen

Dette er fire norsktimar på rad, og eit ganske tett program.

- Nyheiter
- Analyser «Togsang»
- Diktat
- Haiku
- Grammatikk: Ordstilling
- Gjenfortel «Nasreddin»-forteljingane

## Lærarføresetnader

Her er inkje særskilt å melde i dag. Eg er klar for å ha timar.

## Elevføresetnader

Eit par elevar er borte, og det endrar sjølvsagt gruppedynamikken litt. Det blir gjerne litt rolegare når nokre er borte. Elevane verkar klare for å ha undervising. Dei har hatt ei oppgåve: Å fullføre ein liten engelskpresentasjon. Det er litt prat om det på starten av dagen.

## Logg og refleksjonar

Eg synest sjølv eg har laga eit bra variert opplegg i dag. Nokre av oppgåvene avsluttar tidlegare arbeid, til dømes haiku- og Nasreddin-oppgåvene, men eg går vel fort fram her. La meg ta det i rekkjefylgje.

Timen byrjar med at eg spelar av 9-nyheitene frå NRK radio. Eg har bede elevane ta fram norskskriveboka, skrive «Nyheiter 26. september» som overksrift på tavla, og starta på ei nummerert liste. Me høyrer gjennom sendinga berre ein gong, deretter spør eg kva elevane har fått med seg. Dei synest det er vanskeleg, og det er mange ord dei ikkje har oppfatta. Som gruppe har dei likevel fått med seg nok til at me kan prate litt om kva som var sakene på Dagsnytt i dag.

Neste del er songen denne veka, «Togsang», som Pål «Moddi» Knutsen har omsett til nydeleg senjaværing. Me har spelt denne songen fleire gonger denne veka. No deler eg ut teksten, me syng songen, og dermed set eg dei i grupper på fire elevar og skriv opp to spørsmål på tavla:

1. Kven er «eg»-personen?
2. Kva er problemet?

Poenget er sjølvsagt å byrje å tolke og analysere tekstar. Gruppene bruker 4-5 minutt på samtale seg imellom, så spør eg kvar gruppe om svar. Det kjem nokså snøgt fram at fleire elevar faktisk har forstått underliggjande meiningar i teksten, og greier å formidle det til resten av klassen. Eg gjev rikeleg med ros for det til dei elevane det gjeld, og avsluttar denne delen med å seia at me ofte arbeider med tekstar på ein slik måte i norsken. Eg nemner munnleg eksamen som døme.

Etter friminuttet kjem diktat. Elevane er vane med at eg lagar og les opp diktat til dei, men denne gongen har eg laga diktat som dei les parvis til kvarandre. Kvart par får to ulike lappar med fire korte setningar kvar, og skal diktere til kvarandre. Dei oppfattar ganske snøgt kva dei skal gjera. Dei få som ikkje har forstått, får hjelp av språkassistenten som er til stades denne timen. Dermed kjem dei greitt i gang med oppgåva. Eg har laga setningar som inneheld dobbel konsonant. Etter at dei har fullført oppgåva og retta diktatane for kvarandre, går eg rundt til kvart einskilt par og ser kva dei har gjort feil, og gjev hjelp med å systematisere feila for å få dei til å forstå kva dei bør jobbe med i skriftleg norsk. Dei fleste gjer, som venta, feil med dobbel og enkel konsonant, medan andre gjer feil med å høyre kva vokal som blir lesen. Slik eg oppfattar det, skjønar dei fleste elevane kva eg prøver å fortelja.

Neste punkt er haikuar. Eg deler ut haikuane frå sist økt (sjå E.7), og bed kvar elev plukke éin haiku dei likar. Dei skal ikkje ta den dei skreiv sjølve, men nokon andre sin. Deretter får dei to-tre minutt til å lesa haikuen innvendes, før eg bed kvar og ein etter tur reise seg og framføre haikuen for resten av klassa. Eg bed dei ta seg god tid, lesa høgt og tydeleg. Det går nokså bra. Eg bed fleire av elevane lesa ein gong til, typisk «litt saktare, og bruk litt meir stemme». Dei tek regi, og ser ut til å forstå poenget med at dette er ei lita *framføring*, ikkje berre ei opplesing.

Som avslutning på denne økta skriv eg på tavla:

- Styrke
- Tempo
- Tone

Eg forklarer kva eg meiner med dette: Når du les høgt, kan du variere styrken/volumet, du kan variere lesetempoet, og du kan variere tonehøgd. Eg demonstrerer ved å lesa ein av haikuane med variasjonar innan alle desse tre. Etterpå helsar eg på kvar elev med vekselvis høgt eller lågt toneleie, og bed dei svara på same vis. Det blir fort latter ut av det, fordi elevane får leike med røysta: Nokre går opp i falsett og får pipestemme, andre går ned i gravbass. Eg trur og vonar dermed at poenget er oppfatta, og eg avsluttar denne delen med å seia at god stemmebruk er noko dei treng på alle framføringar – til dømes engelskframføringa som skal koma litt seinare på dagen.

Neste del er roleg grammatikkarbeid på Igin, som er eit godt verkty for enkle grammatikkoppgåver: Det er fritt tilgjengeleg, sjølvrettande og oftast sjølvinstruerande, og gjev rask tilbakemelding med «sjekk svaret»-knappen. Me har jobba med setningsstruktur denne veka, så eg set dei i gang med oppgåver om setningar. Denne økta varer ei god stund, og er bra konsentrert. Eg og språkassistenten går rundt og hjelper og forklarer.

Til sist bed eg dei klappe saman datamaskina og finne fram Nasreddin-forteljingane me har lese tidlegare denne veka. Det er to forteljingar. Kvar elev i paret skal lesa ei av forteljingane, og deretter skal dei leggje vekk arket og gjenfortelja til sidemannen sin. Nokre elevar misforstår og byrjar å lesa høgt til kvarandre, men me får stoppa dei og får forklara kva dei skal gjera.

Som avslutning deler eg ut spørjeskjemaet og går over til engelsk før pausen, for å førebu dei på engelsktimen som kjem etterpå. Denne gongen bruker eg litt tid på å forklara skalaen på skjemaet, og at «Verken eller» er det nøytrale alternativet. Dette ser ut til å vera overflødig, for alle eg pratar med, seier at dei forstår det. Det kan dermed sjå ut til at spørsmålet eg tek opp på side 27 i loggen ikkje er så relevant likevel. Dette er siste timen eg deler ut spørjeskjema for denne klassa, og dermed er både innsamlingsarbeidet og loggen fullført.

ᛖᚲ:ᚨᚢᛃᚨᚹᛁᚾᛞᛉ:ᚹᛟᚱᚨᚺᛏᛟ